



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

SPECIALIOJI PEDAGOGIKA
Logopedijos specializacija

GITANA SKIAUTERIENĖ

Magistro baigiamasis darbas

**SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ
PASIEKIMŲ VERTINIMAS ĮTRAUKIOJO UGDYMO
KONTEKSTE**

Darbo vadovė doc. dr. Laima Tomėnienė

Šiauliai, 2024

**Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį darbą,
GARANTIJA**

**WARRANTY
of Vilnius University Student Final Thesis**

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Gitana Skiauterienė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Specialioji pedagogika (specializacija – logopedija) <i>Special pedagogy (specialization - speech therapy)</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimas įtraukiojo ugdymo kontekste <i>Assessment of the academic achievements of students with special educational needs in the context of inclusive education</i>
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuojau, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs. Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work. Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Gitana Skiauterienė, pateikdamas(-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)
I, Gitana Skiauterienė, by submitting this paper confirm (check)

**Embargo laikotarpis
Embargo Period**

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:
I am requesting an embargo of this thesis for the period indicated below:

- _____ mėnesių / *months*
(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).
- Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested*.

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / *Reason*

--

Santrauka

Pažangos ir pasiekimų vertinimas yra neatsiejama ugdymosi proceso dalis. Pereinant prie įtraukiojo ugdymo formos, mokėti tinkamai įvertinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus yra labai aktualus ir svarbus uždavinys kiekvienam mokytojui. Tokių mokinių vertinimo rodikliai neretai būna prasti, o tai slopina jų motyvaciją mokytis ir įsitraukimą į ugdymosi procesą. Siekiant pagerinti vertinimo sistemą, reikia atsakyti į šiuos klausimus: kokia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų vertinimo sistema šiuo metu taikoma įtraukijį ugdymą įgyvendinančiose bendrojo ugdymo įstaigose? Kokios yra dabartinės šių mokinių pasiekimų vertinimo galimybės? Kokios priemonės galėtų pagerinti mokytojų patirtį vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius įtraukiojo ugdymo kontekste? **Tyrimo objektu** buvo pasirinktas 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimas įtraukiojo ugdymo kontekste. **Tikslas** – atskleisti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo procesą bendrojo ugdymo mokyklose, įgyvendinant įtraukijį ugdymą.

Tyrimė taikoma mišri tyrimo metodologija, kai empirinio tyrimo metu buvo taikomi mokslinių šaltinių analizė, kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodai. Išanalizuoti pasiekimų vertinimą mokyklose reglamentuojantys dokumentai. Kiekybinis tyrimas buvo struktūruota apklausa raštu, kokybinis – struktūruotas interviu. Tyrimė dalyvavo vieno rajono bendrojo ugdymo mokyklų dalykų mokytojai ir specialieji pedagogai, ugdatys 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius. Tiriamųjų grupė kiekybiniam tyrimui – 50 mokytojų, kokybiniam – 5 specialieji pedagogai, galintys teikti rekomendacijas 5-8 klasių specialiųjų ugdymo poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimui.

Išsiaiškinta, kad formuojamasis vertinimas galėtų būti palankiausias būdas vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, nes jis pedagogams suteikia galimybę ugdymo programą pritaikyti prie mokinių poreikių įvairovės ir dėstomo dalyko specifikos, įskaityti pasiekimus ir bendrąsias kompetencijas, sukurti grįžtamąjį ryšį, o mokiniai gali įsitraukti į ugdymo procesą. Tačiau mokinių pasiekimų vertinimo procesą reglamentuojančiuose dokumentuose trūksta detalumo ir praktinių pavyzdžių apie vertinimo metodus konkrečių sutrikimų turintiems mokiniams. Išsiaiškinta, kad specialieji pedagogai susiduria su sunkumais rengiant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo sistemos rekomendacijas, o individualius mokinių poreikius atitinkančios vertinimo sistemos parengimas reikalauja daug resursų. Anketinės apklausos rezultatai parodė, kad skirtingo išsilavinimo ir amžiaus pedagogai susiduria su vertinimo instrukcijų trūkumu, tikisi mokytojų padėjėjų pagalbos ir praktinių vertinimo pavyzdžių.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai; pasiekimų vertinimas; įtraukusis ugdymas.

Assessment of the academic achievements of students with special educational needs in the context of inclusive education

Summary

Assessment of progress and academic achievements is an integral part of the educational process. Moving to the form of inclusive education, being able to accurately assess the achievements of students with special educational needs is a very important task for every teacher. The evaluation indicators of such students are poor, which suppresses their motivation to learn and involvement in the educational process. To improve the evaluation system, the following questions need to be answered: what assessment system for children with special educational needs is currently applied in general education institutions implementing inclusive education? What are the current options for assessing the achievement of these students? What tools could improve teachers' experience in assessing students with special educational needs in the context of inclusive education? **The object** of the research was the assessment of the achievements of students with special educational needs in grades 5-8 in the context of inclusive education. **The goal** was to reveal the process of assessing the achievements of students with special educational needs in general education schools, implementing inclusive education.

The research was conducted using mixed research methodology where the analysis of scientific sources, qualitative and quantitative research methods were applied during the empirical research. Analysis of the documents regulating the assessment of achievements in schools was performed. Quantitative research was a structured written survey, qualitative - a structured interview. Teachers and special pedagogues, who educate students with special educational needs in grades 5-8, participated in the research. The research group for the quantitative study was 50 teachers, for the qualitative study – 5 special pedagogues who can provide recommendations for the assessment of the achievements of students with special educational needs in grades 5 to 8.

It was found that formative assessment could be the most favorable method for assessing students with special needs, as it gives educators the opportunity to adapt the educational program to the diversity of students' disorders and the specifics of the taught subject, to include achievements and general competencies and create feedback. However, the documents governing the process of assessing student achievement lack detail and practical examples of assessment methods for students with specific disabilities. It was found out that special pedagogues face difficulties in preparing the recommendations of the assessment system for the achievements of students with special educational needs, and the preparation of the assessment system that meets the individual needs of students requires a lot of resources. The results of the questionnaire survey showed that pedagogues of different education and age face a lack of assessment instructions, they expect help from teaching assistants and practical examples of assessment.

Keywords: special educational needs; assessment of academic achievements; inclusive education.

TURINYS

IVADAS	1
1. ĮTRAUKUSIS UGDYMAS IR SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO YPATUMAI	5
1.1 Įtraukiojo ugdymo samprata, tikslai, privalumai ir iššūkiai	5
1.1.1 Įtraukiojo ugdymo samprata.....	5
1.1.2 Įtraukiojo ugdymo iššūkiai ir veiksniai užtikrinantys sėkmę	6
1.1.3 Įtraukiojo ugdymo planai ir strategija Lietuvoje	12
1.2 Pasiekimų vertinimo samprata, tikslai, uždaviniai ir tipai, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimas	14
1.2.1 Vertinimo samprata, tikslai ir strategijos	14
1.2.2 Vertinimo efektyvumą lemiantys veiksniai ir vertinimo proceso organizavimas skirtingose disciplinose.....	17
1.2.3 Vertinimo proceso įtaka mokinių savijautai ir motyvacijai	20
2. TYRIMO METODOLOGIJA	24
2.1 Tyrimo teorinis pagrindimas	24
2.2 Tyrimo metodika ir organizavimas.....	26
3. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE YPATUMAI	30
3.1 Įtraukiojo ugdymo viziją ir mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą reglamentuojančių dokumentų turinio analizė.....	30
3.2 Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo situacija bendrojo ugdymo mokykloje – specialiųjų pedagogų patirčių analizė	35
3.3 Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo situacija bendrojo ugdymo mokykloje – mokytojų patirčių analizė.....	39
3.3.1 Bendrieji anketos duomenys ir tyrimo dalyvių demografiniai duomenys	40
3.3.2 Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių 5-8 klasių mokinių pasiekimų vertinimo padėtis Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.....	42
DISKUSIJA	56
IŠVADOS	58
REKOMENDACIJOS	59
LITERATŪRA	60
PRIEDAI	71

IVADAS

Tyrimo aktualumas ir mokslinis iširtumas. Įtraukusis ugdymas apibrėžia visų besimokančiųjų švietimą, neatsižvelgiant į jų statusą ar kilmę, ir apima švietimo sistemos gebėjimo priimti ir pasiekti visus besimokančiuosius stiprinimą. Tai daugiamatis požiūris, kuris priima moksleivių įvairovę, pagrįstą teisių ir gyvenimo kokybės paradigmomis. Įtrauktis apima visų mokinių teisę į mokslą, taigi įtraukiojo ugdymo vertybės orientuotos į partnerystę, dalyvavimą, demokratiją, lygias galimybes, kokybę, lygybę ir teisingumą (Triviño-Amigo ir kt., 2022). Tarptautinių tyrimų duomenimis, kuo labiau negalią turintys asmenys įtraukiami į ugdymo procesą, tuo labiau jie gali būti pasirengę suaugusiųjų vaidmenims, pavyzdžiui, darbui ir savarankiškam gyvenimui savo bendruomenėje (Stepaniuk, 2019). Dėl šių privalumų įtraukusis ugdymas vis labiau tampa siekiamybe daugelyje švietimo įstaigų, tačiau dar nėra iki galo apibrėžta ir susitarta, kas yra šio švietimo pagrindas, kuris priklauso nuo kultūrinių, istorinių, politinių, ekonominių bei metodinių aspektų, tikslinių grupių, nacionalinių ir regioninių skirtumų (Ramberg ir Watkins, 2020). Turi būti aiškiai apibrėžta, kas yra specialieji ugdymo poreikiai ir kaip ugdyti juos turinčius mokinius.

Neatsiejama ugdymo proceso dalis – pažangos ir pasiekimų vertinimas. Vertinimo procesas leidžia nustatyti ugdymo procesų būklę, priklausomai nuo pasirinktos vertinimo metodikos įvertinti kiekvieno mokinio žinias asmeniniame ir bendrajame kontekste. Šiuolaikinė vertinimo sistema turi tenkinti dabartinės visuomenės poreikius – būti motyvuojanti, įtraukianti ir interaktyvi. Moksleiviai nori ne tik žinoti įvertinimą pažymiu, bet ir galėti nuolat stebėti savo progresą, gauti pagalbą ir grįžtamąjį ryšį iš mokytojo, dalyvauti vertinimo sistemos kūrimo ir gebėti įsivertinti save (Nolen, 2011; Pacharn ir kt., 2013). Tačiau vertinimo sistemos suvokimas skiriasi priklausomai nuo kartų (amžiaus skirtumo tarp mokytojų-mokinių) dėstomo dalyko, pedagogų kriterijų ir mokyklos vadovybės požiūrio (Darling-Hammond, 2015). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas yra dar sudėtingesnis, nes jį lemia mokinio sutrikimų lygis (lengvas, vidutinis, sunkus) ir tipas (sensorinis, fizinis, intelektinis, emocinis) (Mitchell ir Sutherland, 2020). Mokytojai įtraukiojoje klasėje yra atsakingi už mokinių su negalia, kurie lanko tas pačias pamokas ir turi būti sėkmingi kaip jų bendraamžiai, orientavimą ir vertinimą. Toks procesas sukelia daug rūpesčių ir dilemų, kurioms reikia rasti tinkamus ir pagrįstus teisinius sprendimus (Angeloska Galevska ir Pesic, 2018).

Šio tyrimo aktualumą sąlygoja prasti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo rodikliai (Haug, 2017; Park ir kt., 2020). Šie rodikliai stebimi įtraukusių ugdymą vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų vertinimo ataskaitų rezultatuose ir kasdieniame pedagogų darbe. Jie kelia ugdymo strateginius ir praktinius iššūkius ir klausimus, pavyzdžiui, kaip kartu

veikti optimizuojant ir tobulinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimų vertinimą, kad jis atitiktų kiekvieno mokinio gebėjimus ir jo individualų žinių lygį bei pasiekimus tobulėjant, tačiau atspindėtų ir bendrąjį žinių lygmens kontekstą.

Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų apraše¹ (2015) pažymima, kad pradinio ugdymo pakopoje mokinių pažangai ir pasiekimams stebėti pažymiai nenaudojami, vertinimo informacija pateikiama naudojant komentarus, vertinimo aprašus, atsižvelgiant į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio galias ir sunkumus, mokymosi pasiekimus, daromą pažangą. Su šių mokinių didesniais pasiekimų vertinimo iššūkiais susiduriama, kai mokiniai pradeda mokytis pagrindinio ugdymo pakopoje ir jų pasiekimai vertinami pažymiais.

Tyrimo problema, probleminiai klausimai. Išskirti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo bendrojo ugdymo mokyklose praktikos ir moksliniai aspektai leidžia konkretizuoti probleminius klausimus:

- Kokia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų vertinimo sistema šiuo metu taikoma įtraukijį ugdymą įgyvendinančiose bendrojo ugdymo įstaigose?
- Kokios yra dabartinės šių mokinių pasiekimų vertinimo galimybės?
- Kokios priemonės galėtų pagerinti mokytojų patirtį vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius įtraukiojo ugdymo kontekste?

Hipotezė – Tikėtina, kad jaunesni pedagogai lanksčiau vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus nei vyresnio amžiaus pedagogai.

Tyrimo objektas – 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimas įtraukiojo ugdymo kontekste.

Tyrimo tikslas – atskleisti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo procesą bendrojo ugdymo mokyklose, įgyvendinant įtraukijį ugdymą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atlikti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo galimybių įtraukiojo ugdymo kontekste teorinę analizę.
2. Išanalizuoti esamus pasiekimų vertinimo proceso ypatumus bendrojo ugdymo mokyklose, atliekant pasiekimų vertinimą reglamentuojančių dokumentų analizę.
3. Taikant struktūruotą atvirų klausimų interviu, apibendrinti specialiųjų pedagogų patirtį padedant organizuoti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo procesą bendrojo ugdymo mokykloje.

¹ Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“. TAR, 2015-12-21, Nr. 20049.

4. Taikant struktūruotą anketinę apklausą, atskleisti pedagogų nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimą įtraukiojo ugdymo kontekste.

Tyrimo metodologija. Tyrimas grindžiamas socialinio konstruktyvizmo ir pragmatizmo paradigmomis. Socialinis konstruktyvizmas taikomas analizuojant, kaip specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo praktikos yra socialiai konstruojamos ir kaip jos formuoja suvokimą apie mokinių gebėjimus ir negalią. Teorija naudinga formuluojant tyrimui tinkamą klausimyną ir vertinant gautus rezultatus. Kiekvieno mokytojo patirtis vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus gali būti individuali, tačiau pasižymi ir bendromis savybėmis. Kiekybinis tyrimas „*grindžiamas (post)pozityvistinės socialinių reiškinių tyrimų paradigmos idėja, kad visi tyrimai turi ribotumą, todėl realybės visiškai pažinti neįmanoma. Realybę siekiama atskleisti kiek įmanoma tiksliau laikantis objektyvistinio požiūrio*“ (Miltenienė ir kt., 2020, p. 25). Kadangi taikyta mišri tyrimo metodologija, taip pat remtasi pragmatizmo paradigma. Pragmatizmas taikytas siekiant tyrimo duomenis objektyviai vertinti socialiniame kontekste, gilinantis į problemą aktualizuoti tyrimo rezultatų pritaikomumą, rengiant rekomendacijas.

Tyrimo metodai. Tyrime taikoma mišri tyrimo metodologija, kai derinami kokybinio ir kiekybinio tyrimo metodai. Šiame tyrime taikomi metodai: mokslinių šaltinių analizė; kokybinio tyrimo metodas – struktūruotas interviu; kiekybinio tyrimo metodas – struktūruota apklausa raštu. Naudojami šie duomenų analizės metodai: kokybinio tyrimo duomenų – turinio analizė, kiekybinio tyrimo duomenų – statistinė duomenų analizė, naudojant PSPP programą.

Tyrimo imtis ir atranka. Tyrime dalyvavo vieno rajono bendrojo ugdymo mokyklų dalykų mokytojai ir specialieji pedagogai. Kiekybinio tyrimo imtis buvo sudaryta tikimybinio būdu, dalyvavo 50 mokytojų (90 proc. rajono mokyklose su SUP turinčiais mokiniais dirbančių dalykų mokytojų). Atsirenkant mokytojus, nebuvo atsižvelgiama į mokytojo darbo stažą ar mokytojo kategoriją (mokytojas, vyresnysis mokytojas, metodininkas, ekspertas). Vienintelė privaloma sąlyga mokytojui – darbas su 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Tiriamųjų grupė kokybiniam tyrimui – 5 specialieji pedagogai, galintys teikti rekomendacijas 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimui. Taikyta tikslinė imties vienetų atranka.

Tyrimo etapai ir organizavimas. Tyrimas buvo įgyvendinamas keliais etapais. Ruošiantis tyrimui buvo parengtas planas ir atlikta literatūros analizė apie įtraukijį ugdymą ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimą. I-o etapo metu buvo vykdoma švietimo dokumentų, susijusių su įtraukiojo ugdymo samprata, siekiais ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo rekomendacijomis analizė. II-o etapo metu atliktas tiesioginis,

individualus, struktūruotas atvirų klausimų interviu su specialiaisiais pedagogais. III-o tyrimo etapo metu, siekiant atskleisti 5-8 klasių mokytojų patirtis vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, taikytas kiekybinis tyrimo metodas – anketinė apklausa, surinkti duomenys buvo apdorojami ir analizuojami. Susisteminta informacija buvo interpretuota, apibendrinta ir suformuluotos išvados bei rekomendacijos.

Darbo naujumas, teorinis ir praktinis reikšmingumas. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimas pedagogams kelia daug iššūkių. Tai iliustruoja pastarieji įvykiai, susiję su bandymais imtis konkrečių įtraukiojo ugdymo įdiegimo planų ir veiksmų bendrojo ugdymo mokyklose, sukėlusių audringą kai kurių mokymo įstaigų vadovybių ir jos pedagogų reakciją. Tokia situacija rodo, kad naujoji sistema nėra aiški, ji turi trūkumų ir tai kelia nerimą daliai švietimo įstaigų darbuotojų, kaip reikės derinti darbą su pagal bendrąją ugdymo programą besimokančiais ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais vienoje klasėje ir teisingai atlikti jų pasiekimų vertinimą. Šio tyrimo naujumas – atskleisti vyraujančią pedagogų ir specialiųjų pedagogų nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo ypatumus įtraukiojo ugdymo kontekste. Šis darbas yra reikšmingas tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu. Teorinis darbo reikšmingumas: palyginus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimą reglamentuojančius dokumentus ir aprašus su pedagogų nuomone ir žiniomis, būtų galima patobulinti vertinimo sistemą, jos instrukcijas ir tikslus, taip ją padarant aiškesne. Praktinis reikšmingumas: įvertinus trūkumus ir keliamus iššūkius, būtų galima laiku suteikti reikiamą pagalbą pedagogams, inicijuoti Švietimo mokslo ir sporto ministerijos bei savivaldybių bendradarbiavimą su švietimo įstaigomis.

Darbo struktūra. Magistro baigiamąjį darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalba, įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 3 priedai. Darbe pateikiama 12 lentelių, 6 paveikslai. Darbo apimtis be priedų – 75 puslapiai.

Santrumpų sąrašas:

BUP – bendrojo ugdymo programos;

NMPP – nacionalinis mokinių pasiekimų patikrinimas;

PUPP – pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas;

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai;

VGK – vaiko gerovės komisija;

VMA – virtuali mokymosi aplinka.

1. ĮTRAUKUSIS UGDYMAS IR SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO YPATUMAI

1.1 Įtraukiojo ugdymo samprata, tikslai, privalumai ir iššūkiai

1.1.1 Įtraukiojo ugdymo samprata

Įtraukusis ugdymas – tai ugdymas, kuris kiekvienam mokiniui suteikia vienodas mokymosi galimybes. Pasak Miltenienės ir kt. (2020, p. 72), „*Įtraukusis ugdymas – tai pagarba žmonių įvairovei grįstas ugdymas, kai atsižvelgiama į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, siekiama lygių galimybių vengiant bet kokios diskriminacijos*“ (Miltenienė ir kt., 2020). Taikant įtraukiojo ugdymo praktiką, šviečiamasis dėmesys skiriamas mokinių savybių įvairovei ir mokiniams, kurie tradiciškai buvo diskriminuojami dėl individualių savybių, tokių kaip žema socialinė ir ekonominė padėtis, etninė priklausomybė, priklausymas kalbinėms mažumoms, specialieji ugdymosi poreikiai arba lytis. Remiantis mokinių ugdymosi poreikiais, didaktiniu diferencijavimo (arba diferencijuoto mokymo) metodu siekiama parengti mokymo ir mokymosi turinį taip, kad jis būtų prieinamas ir suprantamas visiems mokiniams. Diferencijavimas, kaip didaktinė strategija, gali būti įgyvendinama įvairiais būdais, pavyzdžiui, bendradarbiavimo ir bendro mokymo, grupavimo, modifikavimo (vertinimo, turinio, apimties, instrukcijų, mokymosi aplinkos, medžiagos, proceso, produkto, laiko intervalo) forma, individualia motyvacija ir grįžtamuoju ryšiu bei asmenine pagalba. Galimų diferenciacijos panaudojimo būdų įvairovė leidžia mokytojams individualiai reaguoti į mokinių savybes (Lindner ir kt., 2021).

Į **specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių (SUP)** mokinių ugdymą dėmesys sutelktas po 1994 m. UNESCO Salamankos pareiškimo (*angl. the Salamanca statement*) dėl specialiojo ugdymo principų, politikos ir praktikos. Ši deklaracija sukėlė daugybę pokyčių, susijusių su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymu. Pastaraisiais metais buvo priimta daug įstatymų ir dekretų, skatinančių ir įgyvendinančių įtraukijį ugdymą (Desombre ir kt., 2021). Kelios tarptautinės organizacijos teigia, kad įtraukusis švietimas yra visų besimokančiųjų teisė. Jungtinių Tautų (JT) 2030 m. tvaraus vystymosi darbotvarkės (*angl. UN 2030 Agenda for Sustainable Development*) (Jungtinės Tautos 2015 m.) 4 tikslas, taip pat naujausios UNESCO gairės (2017 m.) patvirtina žmogaus teisių perspektyvą, pripažįstant įtrauktį ir lygiateisiškumą kaip visa apimančius principus, kuriais turėtų būti vadovaujama vykstant visą švietimo politiką ir praktiką. Įtraukusis ugdymas svarbus ir Europos dokumentuose (Europos Sąjungos Taryba, 2018; Europos Tarybos žmogaus teisių agentūra, 2017; Europos Sąjungos fundamentinių teisių agentūra, 2020) (Kefallinou ir kt., 2020).

Taigi, įtraukiojo ugdymo samprata yra apibrėžta ir suformuluota dokumentuose tarptautiniu lygmeniu ir ideologiškai plėtojama jau bent tris dešimtmečius. Toliau yra svarbu aptarti šio ugdymo būdo pritaikymą praktikoje.

1.1.2 Įtraukiojo ugdymo iššūkiai ir veiksniai užtikrinantys sėkmę

Tyrimai rodo, kad sėkmingai vykdomas įtraukusis ugdymas teikia įvairiapusę naudą visiems dalyviams – parodyta nauda mokinių akademiniam pasiekimams ir socialiniams įgūdžiams. Daugelyje empirinių tyrimų nagrinėjamas įtraukties poveikis besimokančiųjų rezultatams įvairiose mokymo programos srityse ir skirtinguose išsilavinimo lygiuose. Tradiciškai įtraukiojo ugdymo tyrimuose nagrinėjamas įtraukiosios praktikos poveikis specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dažnai nustatant teigiamus akademinius rezultatus bei parodant pagerėjusius socialinius įgūdžius ir net naudą vėlesnei integracijai į visuomenę. (Kefallinou ir kt., 2020). Jungtinėse Valstijose mokslininkai Waldrono ir McLeskey (2010) nagrinėjo mokymosi bendroje ir atskirose klasėse veiksmingumą besimokantiems mokiniams, turintiems intelekto negalią. Rezultatai atskleidė, kad besimokantieji, turintys intelekto sutrikimą, nepatiria naudos iš mokymosi atskirose klasėse visą pamokų dieną. Priešingai, jų akademinė ir socialinė pažanga didėja, kai jie yra mokomi gerai suplanuotose, organizuotose įtraukiosiose klasėse (Waldron ir Mcleskey, 2010). Metaanalizės tyrimų išvados rodo, kad besimokantieji, kurie buvo mokomi labiau integruotose aplinkose, pralenkė besimokančiuosius, kurie buvo mokomi mažiau integruotose aplinkose, vertinant akademinius ir socialinius rezultatus (Oh-Young ir Filler, 2015).

Tyrimais buvo įvertinti įtraukiojo ugdymo rezultatai besimokantiems, neturintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Nienke M. Ruji ir kolegų atlikti darbai rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimas į įprastas klases neturėjo neigiamos įtakos jų bendraamžių, neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, rezultatams (Ruijs ir kt., 2010). Grzegorz Szumski ir kiti išnagrinėję 47 atvejus savo apžvalginiam straipsnyje pateikė analizę teigdami, kad įvairių mokinių įtrauktis gali suteikti trumpalaikės ar ilgalaikės naudos specialiųjų ugdymosi poreikių neturintiems vaikams (Szumski ir kt., 2017). Molina Roldan ir kiti 2021 metais nustatė, kad mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiosiose klasėse išmoksta gerbti kitus, priimti skirtumus ir pripažinti skirtingus gebėjimus, taip sukuriant galimybes užmegzti naujas draugystes; sužino apie gebėjimus, susijusius su pagalba kitiems, dalyvauja, mokosi, ugdo kantrybę ir taip gauna pasitenkinimą padedant kitiems mokytis ir elgtis geriau; gauna galimybę geriau pažinti save ir bendraamžius (Molina Roldán ir kt., 2021).

Nepaisant augančios paramos, visame pasaulyje išlieka daugybė kliūčių bandant visiškai įvykdyti įtraukųjį ugdymą. 1996 metais įkurta Europos specialiųjų poreikių ir įtraukiojo švietimo agentūra (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EADSNE), šiuo

metu vienijanti trisdešimt vieną Europos valstybę, leidžia nustatyti kliūtis, renkant informaciją apie mokytojų patirtį ir požiūrį į įtrauktį. Iškelta hipotezė, kad kuo santūriau mokytojai žiūri į bendrą įtraukiojo ugdymo politiką, tuo mažiau jie asmeniškai pritaria įtraukiosios pedagogikos principams. Nustatyta, kad mokytojai ne visada jaučia paramą bandydami įgyvendinti įtraukties politiką ir kad šis suvokiamas paramos trūkumas yra susijęs su neigiamu požiūriu (Desombre ir kt., 2021). 2003 m. Westwood ir Graham atliko tyrimą, siekdami nustatyti mokytojų požiūrį į pagrindinius įtraukiojo ugdymo privalumus ir trūkumus Pietų Australijoje ir Naujajame Pietų Velse. Pagrindinės išvados parodė, kad maždaug trečdalis mokytojų pastebėjo neabejotiną naudą, susijusią su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimu į savo klases. Tačiau mokytojai patikslino, kad pagrindiniai sunkumai, su kuriais jie susiduria, yra laiko trūkumas ir sunkumai suderinant visų mokinių poreikius. Konkrečios kliūtys, trukdančios įgyvendinti įtraukiąją praktiką, buvo klasės dydis, tinkamų mokymo išteklių trūkumas, kai kurių mokinių elgesio problemos (dėl to reikia nuolatinio elgesio valdymo) ir tinkamo profesinio mokymo apie įtraukiojo ugdymo metodų taikymą praktikoje trūkumas (Saloviita, 2020; Westwood ir Graham, 2003). Nors dažnai nustatoma, kad pedagogai ideologiškai demonstruoja toleranciją įtraukiamam ugdymui, bet iš tikrųjų jie gali prieštarauti SUP turinčių mokinių ugdymui savo klasėse (Miltenienė ir Daniutė, 2014). Pavyzdžiui, 2011 m. Anke de Boer ir kiti nustatė, kad mokytojai gali turėti neutralų ar net neigiamą požiūrį į šį ugdymo būdą (de Boer ir kt., 2011).

Be mokytojų požiūrio, vykdant įtraukujį ugdymą itin svarbios mokytojų kompetencijos ir bendradarbiavimo įgūdžiai. Įtraukties sėkmė priklauso nuo mokytojų patirties, kompetencijų ir veiklos klasėje, todėl norint išlaikyti aukštą švietimo kokybę ir įgyvendinti įtraukujį ugdymą, yra svarbu užtikrinti kokybišką pedagogų rengimą (studijos, kvalifikacijos tobulinimas) ir pasirengimą (žinios, supratimas, gebėjimai). Silpniausiomis pedagogų pasirengimo mokinių įtraukčiai sritimis Lietuvos mokslininkai įvardija bendrojo ugdymo pedagogų specialiųjų žinių, įgūdžių, darbo patirties su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais trūkumą, mokymo turinio, mokymo metodų, alternatyvių mokymosi būdų parinkimą, vertinimo pritaikymą įvairių gebėjimų vaikams. Tiriant mokytojų rengimo efektyvumą siekiama atsakyti į klausimą: ką potencialus mokytojas turi žinoti, mokėti ir gebėti praktiškai atlikti, kad ugdymas būtų sėkmingas? Įvairūs autoriai pateikia skirtingų kompetencijos apibrėžčių, tačiau pastebima bendra tendencija: kompetencijos turinį dažniausiai sudaro žinios, įgūdžiai ir gebėjimai, tačiau vis daugiau dėmesio skiriama asmeninėms savybėms bei vertybinėms nuostatoms. Jų svarba stipriai akcentuojama ugdant SUP turinčius mokinius. Mokyklų klasėse nuolat didėjanti skirtingų poreikių turinčių mokinių įvairovė kelia naujus reikalavimus mokytojams. Siekiant užtikrinti lygias galimybes mokymuisi jie turi gebėti visus mokinius visavertiškai integruoti į ugdymo procesą ir aplinką, atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius poreikius, mokėti dirbti klasėje, kuri yra įvairi pagal

skirtingus požymius: lytį, gebėjimus, kultūrinės charakteristikas. Tai yra, pereinama iš „į mokytoją orientuoto“ į „į mokinį orientuoto“ ugdymo požiūrį (Rutkienė ir kt., 2021). Svarbu, kad mokytojais plėtotų ir kitas savo kompetencijas, svarbias ugdant įvairių poreikių turinčius vaikus: mokinių pažinimo, jų ugdymo planavimo, modeliavimo, pasiekimų ir pažangos vertinimo, ieškotų vis naujų darbo su įvairių poreikių mokinių grupėmis metodų ir pedagoginės veiklos organizavimo būdų (Miltenienė ir Daniutė, 2014).

Kitas svarbus aspektas – mokymas bendradarbiaujant, kuris apibrėžiamas kaip dviejų profesionalų – klasės mokytojo ir specialiojo pedagogo – bendra ugdymo veikla, kuri apima bendrą mokymo planavimą, bendrą instruktavimą klasėje ir bendrą įvertinimą. Pedagogų bendradarbiavimo pozityvus vaidmuo vykdant įtraukijį ugdymą atskleidžiamas užsienio ir Lietuvos mokslininkų darbuose. Pasak Miltenienės ir Venslovaitės (2012), bendradarbiaujant svarbus lygiavertiškumas, norėjimas mokytis vieniems iš kitų, įvertinant skirtingas turimas kompetencijas, bendrų ugdymo tikslų nustatymas ir vaidmenų pasiskirstymas, taip pat pozityvūs, konstruktyvūs specialiųjų pedagogų ir mokytojų santykiai. Mokyklos bendruomenės nariai turi užmegzti emocinį ryšį, palaikyti vienas kitą, prašyti pagalbos ir ją teikti kolegoms bei praktiškai ją pritaikyti savo darbe, dalintis informacija, žiniomis ir įgūdžiais, gebėti pasidalinti funkcijomis. Svarbu žinoti, kas už ką atsakingas, kad SUP turintys mokiniai gautų efektyvią pagalbą, nes bendrai žinodami apie specifines mokinių problemas mokytojais gali daug efektyviau padėti vaikams nei tik individualiai rūpindamiesi mokinio sunkumais, bet ir norėdami suteikti pagalbą vieni. Nederėtų pamiršti ir mokyklos vadovybės vaidmens – sėkmingas vadovavimas ir lyderystė gali padėti užtikrinti SUP turinčių mokinių ugdymo kokybę per bendrą požiūrį į SUP turinčių vaikų ugdymą, komandinio darbo skatinimą įvairiomis priemonėmis, pedagogų profesionalumo tobulinimą siunčiant juos į seminarus, paskaitas, kvalifikacijos kėlimo kursus bei gebėjimą organizuoti ugdymo procesą įtraukiant personalą į bendras veiklas ir leidžiant kiekvienam pedagogui jaustis vertinamu savo srities profesionalu (Miltenienė ir Venclovaitė, 2012).

Įtraukiojo ugdymo sėkmę taip pat lemia šalies ugdymo politika, kuri apibrėžia, kokie bus pedagogui prieinami resursai ir gebėjimas šiuos resursus paskirstyti mokiniams bendrojo ugdymo klasėje. Resursais, žinoma, laikomos mokymo priemonės (mokomoji medžiaga), bet taip pat ir laiko sąnaudos, kompetencijos, praktika ir pagalba iš kolegų. Nagrinėjant įtraukiojo ugdymo problematiką, ekspertai akcentuoja švietimo politikos spragas, pasireiškiančias atskirtimi tarp bendrojo ir specialiojo ugdymo sistemų. Vienas iš sėkmingos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktikoje trukdžių yra mokyklų vertinimas ne pagal pagalbos kokybę, bet pagal mokinių ugdymosi pasiekimus. Įtrauktis neturėtų būti suprantama kaip vien tik SUP turinčių mokinių ugdymo forma, bet turėtų apimti ir kitų grupių mokinių ugdymosi poreikių tenkinimą. Siekiant

visus mokinius ugdyti įtraukiuoju būdu, susiduriama su problema, kad ne visos mokyklos yra tam pasirengusios (Ališauskas, Ališauskienė ir kt., 2011).

Į specialiųjų poreikių turinčių mokinių sąvoką įeina ir gabių mokinių ugdymas. Tai yra viena iš diferencijuoto ugdymo sričių, kuri tiria išskirtinius ar ypatingus gebėjimus turinčius mokinius. Nestandartinių įgūdžių ir gebėjimų turėjimas yra ypatingas privalumas. Todėl yra svarbu anksti atpažinti gabius vaikus ir investuoti į jų lavinimą. Žinoma, kad tam reikia ir tinkamo mokytojų paruošimo: psichologinio parengimo, mokėjimo dirbti su nestandartiškai mąstančiais vaikais, teisingo jų veiklos įvertinimo. Valiuškytės ir Lamanausko 2021 m. atliktos apklausos rezultatai parodė, kad dauguma mokytojų moka apibūdinti gabius vaikus ir žino, kaip juos atpažinti. Tačiau ne visos mokyklos yra susitarusios, kaip turėtų būti ugdomi gabūs vaikai, trūksta tiek pagalbos mokytojams, tiek patiems vaikams. Lietuvos švietimo sistemoje vis dar trūksta gairių, kaip atpažinti gabiuosius, nėra bendros ugdymo organizavimo ir proceso sistemos. Dėl šios priežasties ugdymo atsakomybė tenka mokykloms, o konkrečiau – mokytojams. Nutinka taip, kad gabūs mokiniai nėra atpažįstami, todėl praranda motyvaciją ir susidomėjimą mokytis. Taip pat vyrauja nuomonė, kad jiems pagalba nėra reikalingas ir jie gali mokytis bei siekti aukštų rezultatų savarankiškai. Moksliniame lygmenyje vyksta gabių mokinių ugdymo tyrimai (Hill ir Madigan, 2022; Makkonen ir kt., 2022). Pavyzdžiui, Jennifer L. Jolly ir kiti 2022 metų darbe akcentuoja Marland'o ataskaitą, išleistą dar 1972 metais apie gabių ir talentingų mokinių ugdymą. Autorių nuomone, vis dar nėra aišku, ką apima gabijų mokinių ugdymo sritis, trūksta programų ir instrukcijų mokytojams (Jolly ir Robins, 2022). Domimasi, kaip atpažinti gabiuosius, aprašant jų savybes, analizuojamos jų ugdymo programos, procesas ir organizavimas. Kai kurie mokytojai taip pat įsitraukia į panašius projektus. Jų nuomone, gabių vaikų mokymui trūksta sistemiškumo ir daugiau dėmesio skiriama kitoms mokinių grupėms. Taip pat kai kuriais atvejais gabūs mokiniai išskiriami ir laikomi svarbesniais už kitus mokinius. Šie du skirtingi pavyzdžiai parodo, kad trūksta bendros valstybinės sistemos, reglamentuojančios gabijų ugdymą, kuris pagerintų ugdymo kokybę ir gabių mokinių prieinamumą (Valiušytė ir Lamanauskas, 2021). Gali būti išskirta dar viena mokinių grupė, vadinama dvigubai–išskirtiniais vaikais. Jie pasižymi tiek SUP, tiek ypatingais gebėjimais konkrečiose srityse. King 2022 metų apžvalgoje aptaria ugdymo sistemos trūkumus, mokant tokius mokinius. Labiausiai akcentuojama tai, kad yra sudėtinga jiems suteikti reikiamą pagalbą, kuri patenkintų tiek SUP, tiek talentingas sritis (King, 2022).

Yra kelios formos, kaip gali būti ugdomi SUP turintys vaikai: visiškas integravimas arba dalinis integravimas bendrojo ugdymo įstaigose, ugdymas specialiojo ugdymo įstaigose arba namuose. Ališausko ir kt. 2011 m. tyrime apklausus pedagogus paaiškėjo nuomonė, kad didelių SUP (elgesio, emocijų ar autizmo spektro sutrikimus) turinčius mokinius yra tinkamiau ugdyti

specialiosiose įstaigose arba namuose. Nedidelių ar vidutinių SUP turintys mokiniai gali būti pilnai integruojami į bendrojo ugdymo įstaigas. Tokiu atveju taikomas įtraukusis mokymas. Vidutinių ir didelių SUP turintys vaikai gali būti dalinai integruojami. Jie lanko bendrojo ugdymo įstaigą, tačiau yra mokomi specialiosiose klasėse ir gauna individualią pagalbą iš reikiamų specialistų. Kol vieni pedagogai palaiko tokį mokymo būdą, įtraukiojo ugdymo šalininkai smarkiai kritikuoja ir laiko skirstančia mokinius į grupes. Mažiausiai palaikomas ugdymas namuose. Šiuo atveju mokinytis yra visiškai izoliuojamas, nors ir turi galimybę būti įtrauktas į bendras veiklas su kitais, kai to reikia (Ališauskas, Gerulaitis ir kt., 2011).

2011 m. atliktas tyrimas, kuriuo buvo vertinami specialiojo ir įtraukiojo ugdymo privalumai ir trūkumai, remiantis tėvų, auginančių SUP turinčius vaikus, apklausomis. Rezultatai atskleidė, kad tėvai labiausiai vertina tiesioginę pedagogo arba specialiojo pedagogo pagalbą klasėje ir po pamokų. Todėl renkantis ar keičiant ugdymo formą svarbiausiu veiksnium tampa gebėjimas užtikrinti vaiko poreikius ir kokybišką ugdymą. Jeigu vaikas mokomas specialiojoje mokykloje, tėvai itin vertina vaiko poreikį bendrauti su pedagogu ir bendraamžiais, taip pat savo pačių galimybę bendrauti su mokytojais. Tėvai, kurių vaikai lanko bendrojo ugdymo mokyklas, pabrėžia pagalbos poreikį iš specialistų: logopedo, socialinio pedagogo, psichologo. Taip pat svarbus tampa konsultavimas su mokykla vaiko ugdymo klausimais ir aprūpinimas pagalbine technika. Tėvai išsakė nuomonę, kad mokykloje silpnai išplėtos pagalbos sritys yra susijusios su spragomis visoje švietimo sistemoje. Kitas skirtumas tarp mokymosi specialiojoje ir bendrojo ugdymo mokykloje yra socialinis gerbūvis. Tėvai teigė, kad specialiojoje ugdymo įstaigoje vaikai patiria mažiau patyčių, mokosi tiek, kiek pajėgia, yra lygiaverčiai ir saugesni, o patys tėvai sulaukia mažiau priekaištų dėl savo vaiko ypatybių. Bendrojo ugdymo įstaigoje tėvai įvardijo šias socialines problemas: bendravimo trūkumas, vaikų ir pedagogų netolerancija, kontakto su pedagogais trūkumas, stoka informacijos apie vaiko ugdymą ir pagalbą jam. Taigi, mokyklas tenka keisti, o dažniausia to priežastis – mokymosi problemos, sveikatos sutrikimai, lūkestis, kad kitur mokytis bus patogiau dėl palankesnės ugdymo programos, nesėkmingi bendraklasių tarpusavio santykiai. Tėvų didelių pagyrų nesulaukė darbinių įgūdžių formavimas, profesinis orientavimas ir rengimas bendrojo ugdymo įstaigoje. Bet vis dar geriau vertino minėtą rengimą, kai lankoma specialioji mokykla. Tyrimas atskleidė, kad yra didelė spraga tėvų bendravime su mokytojais ar specialistais, bendraklasiais. Kai kurie jų visai neįsitraukia į vaiko edukaciją. Panašūs pastebėjimai buvo gauti darant analogiškus tyrimus užsienyje. Tėvai labiau vertino mokymąsi specialiojoje ugdymo įstaigoje, o įtraukijį ugdymą vertino prieštarinčiai. Tačiau pastebėta, kad tokia nuomonė skiriasi priklausomai nuo tėvų išsilavinimo, socialinio ir ekonominio statuso. Įtraukusis mokymas yra palankiau vertinamas aukštesnio išsilavinimo ir socialinio ekonominio statuso tėvų (Ališauskas, Kaffemaniėnė ir kt., 2011).

Kiti tyrimai, kuriais buvo nagrinėjama pedagogų nuomonė apie įtraukijį ugdymą, atskleidė priešingus vertinimus tėvų nuomonei. 60 proc. pedagogų manė, kad įtraukusis ugdymas yra prasmingas ir gerai taikomas Lietuvos mokyklose, jis stiprina pedagoginę sąveiką, sudaro sąlygas sėkmingam mokymuisi. 23 proc. apklaustųjų palankiai vertino įtraukijį ugdymą, bet teigė, kad jis dar turi būti tobulinamas. Likę 17 proc. palaikė ugdymą specialiosiose mokyklose. Kalbant apie tobulinimą, dažnai minima patyčių problematika. Turi būti užtikrinta saugi aplinka, kuri sustiprintų savigarbą, pasitikėjimą ir kūrybingumą. Vaikas turi jaustis pripažintas, laukiamas ir vertingas. O tai yra didelis uždavinys pedagogui ir manoma, kad specialieji pedagogai tą geba atlikti geriau už bendrojo ugdymo mokyklose dirbančius pedagogus. Patys SUP turintys mokiniai gana palankiai vertina galimybę mokytis bendrojo ugdymo mokykloje pagal įtraukiojo ugdymo programą. Žinoma, jie pripažįsta specialiojo pedagogo pagalbos veiksmingumą, ypač pradinių klasių mokiniai. Svarbu paminėti, kad specialusis pedagogas teikia pagalbą ne tik mokiniams, bet ir kitiems mokytojams. Kombinuojant įtraukiojo ugdymo filosofiją su specialiojo ugdymo metodais ir technologijomis, bendrojo ugdymo mokyklose padaugėtų specialiojo ugdymo mokytojų. Taip pat bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai turėtų daugiau žinių apie SUP turinčius mokinius. Bet koku atveju yra stipriai akcentuojama būtinybė tėvams įsitraukti į SUP turinčio vaiko ugdymo veiklas (Galkienė, 2017; Gudonis ir kt., 2011).

Pagarba žmonių įvairovei ir diskriminacijos nebuvimas yra pagrindinės įtraukiojo ugdymo vertybės, kuriomis remiantis šią discipliną bandoma įdiegti į švietimo įstaigas. Nors ideologiškai įtrauktis yra palaikoma ir teigiama, kad naudojant įtrauktį SUP turintys mokiniai greičiau tobulėja, o SUP neturintiems tai neigiamos įtakos nedaro, tačiau praktikoje susiduriama su įvairiais iššūkiais. Pirmiausia, pastebimas pedagogų parengimo ir kompetencijų trūkumas darbui su SUP turinčiais mokiniams. Esant didelėms klasėms, kyla sunkumų pasiruošti pamokai pagal skirtingus mokinių poreikius, o komandinio darbo tarp pedagogo ir pedagogo-pažadėjęjo ar mokyklos vadovybės nebuvimas mokymo proceso sklandesniu nepadaro. Antra, nėra pakankami resursų įtraukiamam ugdymui įdiegti: trūksta mokomosios medžiagos, švietimo politikoje esama spragų, o bendrasis ir specialusis ugdymas yra atskirti. Trečia, SUP turinčių mokinių negalios sutrikimai yra plataus spektro: nuo nedidelių iki sunkių. Todėl ne visus vaikus yra vienodai paprasta integruoti į bendrojo ugdymo programas (BUP) ir taip atsiranda SUP turinčių mokinių skirstymas pagal jų sutrikimų/ ligos kriterijus. Ketvirta, labai svarbi SUP turinčių mokinių tėvų nuomonė ir patirtis. Jie akcentuoja, kad jų vaikai padaro didžiausią pažangą, kai sulaukia tiesioginės pedagogo ar specialiojo pedagogo pagalbos, ir teigia, kad bendrojo ugdymo švietimo įstaigose tokio tipo pagalbos sulaukia mažiau. Taip pat akcentuojamas patyčių, netolerancijos, nesėkmingo bendravimo su bendraklasiais ir priekaištų dėl vaiko negalios klausimas, kuris yra mažiau aktualus, kuomet lankomos specialiosios mokyklos. Minėtų kliūčių sprendimas ir saugios aplinkos

užtikrinamas yra būtini sėkmingam įtraukiojo ugdymo įdiegimui bendrojo ugdymo švietimo įstaigose.

1.1.3 Įtraukiojo ugdymo planai ir strategija Lietuvoje

Lietuvoje švietimas įvardijamas kaip kertinis Lietuvos valstybės prioritetas – šalies pažangos ir žmonių gerovės pamatas. Todėl įsipareigojimai nuolat tobulinti šią sritį įtvirtinti svarbiausiuose šalies strateginiuose dokumentuose. Nacionaliniuose ir tarptautiniuose strateginiuose dokumentuose (pvz., Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija (2006), Europos Tarybos numatyti strateginiai teisingumo švietime įgyvendinimo uždaviniai) akcentuojamas visiems prieinamas, socialiai teisingas, įtraukus ir kokybiškas švietimas bei mokymasis visą gyvenimą visiems. Nacionaliniuose dokumentuose (pvz., Nacionaliniame plėtros plane, 2021; Įtraukties veiksmų plane, 2021) numatoma siekti, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai galėtų lankyti bendros paskirties (ne specialiąsias) bendrojo ugdymo mokyklas. Keliamas tikslas – sumažinti mokinių, kurie mokosi specialiosiose mokyklose, dalį, kad kuo daugiau negalią turinčių mokinių, būtų ugdomi įtraukiuoju būdu bendrosios paskirties švietimo įstaigose. Numatoma, kad iki 2025 m. negalią turinčių mokinių, ugdomų įtraukiuoju būdu bendros paskirties švietimo įstaigose, dalis sudarytų 85 proc., o iki 2030 m. – 90 proc. 2021–2022 m. m. Lietuvos specialiosiose mokyklose mokėsi 1,08 proc. vaikų, ši reikšmė praktiškai nekito nuo Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos įgyvendinimo pradžios bei smarkiai atsilieka nuo 2022 m. siekinio – 0,5 proc. Tais pačiais mokslo metais įtraukiuoju būdu bendrosios paskirties švietimo įstaigose ugdyta 50,6 proc. vaikų, turinčių negalią (2020–2021 m. m. – 48,9 proc.), t. y. 1,7 karto mažesnė dalis nei 2025 m. Nacionalinio plėtros plano siekinys. Šią situaciją lemia daug veiksnių: mokyklos vadovų ir visos mokyklos bendruomenės nuostatos, kad asmens individualūs poreikiai yra asmens trūkumas, ne mokyklos problema, todėl bendrosios paskirties mokyklos vis dar bando pritaikyti vaiko poreikius prie esamų mokyklos sąlygų. Iki 2024 metų galiojantis Švietimo įstatymas sudaro teisinės galimybes bendrosios paskirties mokykloms atsisakyti priimti mokinį, jei jam reikia pritaikyti mokymosi aplinką, teikti švietimo pagalbą ir kitas paslaugas, tačiau mokykla nepajėgi vaikui sudaryti reikiamų sąlygų mokytis. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymąsi bendrosios paskirties švietimo įstaigose taip pat riboja nepakankamas mokytojų, auklėtojų pasirengimas dirbti su didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, švietimo pagalbos specialistų mokyklose trūkumas, aplinka nepritaikyta įvairių negalių ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (Švietimo, sporto ir mokslo ministerija, 2022).

Nacionalinės švietimo agentūros įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumo mokyklose, vykdančiose BUP, 2021 m. teminio išorinio vertinimo ataskaitos rezultatai atskleidė tobulintinus

mokyklų veiklos aspektus – beveik pusėje vertintų mokyklų jais buvo nurodyti rezultatai (pasiekimai ir pažanga) ir ugdymosi tikslai, trečdalyje mokyklų – mokinių įtraukimas į mokymosi procesą. Teminio išorinio vertinimo duomenys parodė, kad tarp stipriaisiais laikomų mokyklų veiklos aspektų dažniau patenka lyderystės ir vadybos srities rodikliai, tarp tobulintinų – ugdymo(si) ir mokinių patirčių srities rodikliai. Vertintos mokyklos pasižymėjo mokinių socialine, kultūrine, mokymosi pasiekimų lygmenų įvairove, jose mokėsi ne mažiau nei 5 procentai mokinių, turinčių vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Vertintos mokyklos vis dar rengimosi įgyvendinti įtraukijį ugdymą(si) kelyje, joms sunkiau sekėsi kokybiškai organizuoti kasdienį įtraukiojo ugdymo(si) procesą. Analizuojant pamokos kokybę pagal atskirus jos aspektus, buvo pastebėta, kad geriausiai pamokose įvertintos ugdymo(si) aplinkos: šio aspekto vertinimo vidurkis yra aukščiausias, daugiau kaip pusėje pamokų (56 proc. visų stebėtų pamokų) jis įvertintas gerai arba labai gerai. Kiek žemesnis buvo mokymosi patirčių ir vadovavimo kiekvieno mokinio ugdymuisi aspektų vertinimo vidurkis. Prasčiausiai pamokose įvertinti aspektai yra vertinimas ugdant (patenkinamai ir prastai įvertintų pamokų dalis – 61 proc.) ir kiekvieno mokinio pažangos ir pasiekimų aspektas (patenkinamai ir prastai įvertintų pamokų dalis – 69 proc.). Nustatyta, kad mokyklos dažnai deklaruoja įtraukiojo ugdymo kultūrą, nuostatas ir tai atsispindi mokyklos planavimo dokumentuose, tačiau ugdymo(si) praktikoje šie procesai, vertinant mokinių pasiekimus ir pažangą, nėra stebimi (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022).

Lietuvos statistikos departamento duomenimis, 2012/2013 mokslo metais bendrojo ugdymo mokyklas lankė net 9,5 proc. specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių. SUP turintiems mokiniams Lietuvos mokyklose gali būti taikomi įvairūs ugdymo metodai. Tačiau Gudonio, Ališausko ir Rusteikos (2011) tyrimų rezultatai rodo, kad apie 60 proc. vidurinių mokyklų mokytojų teigia, kad visi SUP turintys mokiniai turi būti ugdomi kartu su bendraamžiais bendrojo ugdymo mokyklose ir kad tai yra naudinga abiem pusėms. Tik apie 17 proc. mokytojų mano, kad tinkamiausias būdas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius yra specialioji mokykla. SUP nėra priežastis vaikui parinkti specialiąją mokyklą. Tačiau Čiuladienė ir Paužienė (2012) nurodo, kad dauguma Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų nėra pakankamai pasirengusios įtraukiajam ugdymui (Dumčienė ir Šukys, 2014).

2022–2023 metų statistikos duomenimis, Lietuvoje mokyklą lanko 344 560 mokinių, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai sudaro 13,2 proc. visų mokinių skaičiaus, iš jų 12,17 proc. mokosi bendrojo ugdymo mokyklose, o 1,03 proc. mokosi specialiosiose mokyklose. 40 475 specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai bendrojo ugdymo mokykloje mokosi bendrosiose klasėse (visiška integracija), 1460 mokinių mokosi specialiosiose ir lavinamosiose klasėse (dalinė integracija) (Valstybės duomenų agentūra, Oficialiosios statistikos portalas, 2023).

Nors per pastarąjį dešimtmetį Lietuvoje stebimas bendrojo ugdymo mokyklose besimokančių SUP turinčių mokinių procentinis augimas, tačiau vis dar atsiliekama nuo strateginių planų. Norint padidinti SUP turinčių mokinių, integruojamų į bendrąjį ugdymą, dalį, reikia tobulinti ugdymo tikslus, pasiekimų ir pažangos vertinimą bei vadovavimo kiekvieno mokinio ugdymui aspektus.

1.2 Pasiekimų vertinimo samprata, tikslai, uždaviniai ir tipai, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimas

1.2.1 Vertinimo samprata, tikslai ir strategijos

Europos komisijos pateiktuose dokumentuose mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas apibrėžiamas kaip kriterijais grįstas ugdymosi ir mokymosi stebėjimas ir grįžtamasis ryšys, informacijos apie mokymosi procesus ir rezultatus rinkimas ir kaupimas, interpretavimas ir naudojimas mokymo ir mokymosi kokybei užtikrinti. Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų apraše (2015) ugdymosi rezultatai apibrėžiami kaip nuosekliai įgyjamos dvasinė, intelektinė ir fizinė asmens brandą rodančios kompetencijos, apimančios žinias, supratimą, gebėjimus ir nuostatas. Pažangos ir pasiekimų vertinimo tikslas – kaupti pasiekimų įrodymus, įvertinti išmokimo kokybę, padėti mokytojui planuoti ugdymo procesą ir teikti veiksmingą pagalbą skirtingu tempu besimokantiems mokiniams, remiantis bendrosiomis ugdymo programos gairėmis (Nacionalinė švietimo agentūra, 2016). Atliekant vertinimą, pagrindinis orientyras yra bendrosios programos. Remiantis jomis, kiekvieno mokymosi etapo pabaigoje mokinio pasiekimai vertinami rašant pažymį.

1 lentelė. **Mokinių mokymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo būdai, tipai ir metodai.** (Adaptuota pagal Balevičienės parengtą švietimo problemos analizę, 2016).

Vertinimo būdai	Formalusis vertinimas	Neformalusis vertinimas
	Mokinio pasiekimai raštu fiksuojami sutartiniais ženklais ir registruojami dokumentuose	Mokinio pasiekimai nefiksuojami sutartiniais ženklais ir neregistruojami
Vertinimo tipai	Formuojamasis vertinimas	Apibendrinamasis vertinimas
	Ugdymo(si) procese teikiamas grįžtamasis ryšys, abipusis atsakas – skatinantis, padedantis gerinti mokymąsi ir leidžiantis mokytojui pritaikyti mokymą, siekiant kuo geresnių rezultatų	Formaliai patvirtinti mokinio ugdymosi rezultatai, baigus programą, kursą, modulį ar kitą mokymosi etapą
	Norminis vertinimas	Kriterinis vertinimas
	Sudaro galimybę palyginti mokinių pasiekimus tarpusavyje	Grindžiamas kriterijais, su kuriais lyginami mokinio pasiekimai
	Įvertinimas	Įsivertinimas
	Vertinimo proceso rezultatas, konkretus sprendimas apie pasiekimus ir padarytą pažangą, atliekamas kito asmens.	Paties mokinio pasiekimų ir pažangos stebėjimas, refleksija

Įgyvendinant bendrąsias programas, naudojami 3 pagrindiniai vertinimo tipai: formuojamasis vertinimas, įsivertinimas ir apibendrinamasis vertinimas (žr. 1 lentelė). Formuojamasis vertinimas turi apibrėžtus aiškius kriterijus, vertinimo skalę ir suformuluotą išvadą. Šiuo vertinimo tipu vertinamos žinios, dalykiniai ir bendrieji gebėjimai bei pažanga. Tai padeda mokiniui ne tik mokytis, bet ir gauti grįžtamąjį ryšį, stebėti daromą pažangą ir laiku gauti pagalbą. Šį vertinimą kombinuojant su individualios mokinio pažangos stebėjimo įrankiais, mokinio ugdyme gali dalyvauti jis pats, jo tėvai, mokytojas ir kiti specialistai. Atsižvelgus į vertinimo informaciją, galima koreguoti mokymo planą. Įsivertinimo metodas grindžiamas pačio mokinio dideliu įsitraukimu į mokymosi eigą, pasiekimų ir pažangos analizę, apgalvojant būsimus mokymosi žingsnius (Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2019). Kai taikomas apibendrinamasis vertinimas, ugdymo laikotarpio pabaigoje mokinys yra įvertinamas pažymiu, įrašais „įskaityta“, „neįskaityta“ arba „atleista“ (Europos komisija, 2023).

Esama vertinimo sistema turi trūkumų ir ne visiškai atitinka dabartinės visuomenės poreikius. Pagrindinis dėmesys yra skiriamas atsiskaitymams, testams ir egzaminams. Taip įvertinamos tik įgytos žinios ir gebėjimai, pažangą paliekant nuošalyje. Nesudaromos tinkamos sąlygos atsiskleisti asmenybės būdui ir saviraiškai, nėra vertinamos bendrosios mokinio kompetencijos ir mokymosi potencialas (Balevičienė, 2016). Tyrėjų teigimu, didelis kiekis testų, egzaminų, mokinių ir mokytojų įvertinimai mažina mokinių norą mokytis geriau, o mokytojų norą labiau įsitraukti į savo darbą. Vienas būdų šiai problemai spręsti – sutelkti dėmesį į formuojamąjį vertinimą. Parodyta, kad vertinimas siekiant mokytis skatina mokinius siekti geresnių mokymosi rezultatų. Tačiau mokslininkai pastebi, kad šiuo metu nedaug mokytojų yra pasiruošę keisti vertinimo būdus ugdymo procese, t. y., į ugdymo turinio formavimą, mokymosi tikslų išsikėlimą, susitarimą dėl vertinimo laiko ir būdų įtraukti mokinius, suteikti jiems išsamią informaciją apie jų pasiekimus ir pažangą, padarytą mokantis. Mokytojai savo veikloje mieliau remiasi mokymo paradigma, kai yra atsakingi už mokymo programą ir mokymo bei mokymosi rezultatus, nei mokymosi paradigma, kai mokytojas pasirenka mokymo ir mokymosi turinį, o mokymo ir mokymosi metodai bei vertinimo būdai yra lygiaverčiai mokinių partneriai. Čiužo 2011 m. atliktas tyrimas rodo, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai mokinius traktuoja kaip pasyvius informacijos gavėjus, o mokiniai pažymi, kad nori mokytis, žinoti savo prioritetus, prisiimti atsakomybę už savo veiklą, gerbti bendraklasių nuomonę. Toks skirtingas požiūris į esminį ugdymo proceso dalyką sudaro sąlygas neadekvačiai planuoti ugdymo procesą, pasirinkti netinkamus mokymo ar mokymosi metodus bei vertinimą. Taigi, norint efektyviai organizuoti ugdymo procesą klasėje, būtinas lūžis mokytojų požiūriuose į mokinių vaidmenį ugdymo procese. Savo praktikoje mokytojai dažniau organizuoja mokinių pasiekimų vertinimą patys, o ne leidžia mokiniams pasirinkti vertinimo būdus ir formas. Taigi, mokytojai, rinkdamiesi vertinimo modelį,

dažniausiai remiasi mokymosi vertinimo samprata. Mokytojai supranta vertinimo svarbą mokymuisi ir neturi neigiamų nuostatų, susijusių su vertinimo proceso kaita; tačiau mokymosi vertinimo samprata dar nėra Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų praktika (Čiužas, 2011).

Pažymiai yra stipriai integruoti į švietimo sistemas ir suteikia mokytojams, mokiniams ir kitiems paprastą būdą kiekybiškai įvertinti ir interpretuoti sudėtingus ir daug niuansų turinčius mokymosi aspektus. Jie naudojami vertinti mokymosi pažangai, rūšiuoti mokiniams, motyvuoti mokymosi elgsenai ir grįžtamajam ryšiui teikti, tačiau kai kurie pedagogai pradėjo abejoti tradicinės praktikos pagrįstumu ir prielaidomis, įskaitant pažymių nustatymą ir jų poveikį besimokančiųjų elgesiui. Pagrindinė pažymių naudojimo prielaida yra ta, kad jie tiksliai matuoja mokymosi rezultatus. Tačiau daugelis veiksnių turi įtakos tradicinių pažymių pagrįstumui vertinant mokymąsi ir tai, kaip šie vertinimai yra interpretuojami. Pirma, mokymosi matavimo tikslumas balais ir pažymiais priklauso nuo mūsų įvertinimų patikimumo. Antra, jei pažymius sudaro ir kiti dalykai, o ne tik žinių ir įgūdžių vertinimas, jie gali ne tiksliai atspindėti mokymąsi. Kai taškai skiriami už subjektyvią veiklą, kuri padeda mokymosi procesui (pavyzdžiui, dalyvavimas ar namų darbų atlikimas), rezultatai skirsis nuo to, jeigu bus atsižvelgta tik į objektyvius pasiekimų įvertinimo kriterijus (pavyzdžiui, kontrolinius darbus ir egzaminus). Trečia, vertinant egzaminais, svarbus ir klausimų, skaidančių pažymį į sudedamąsias dalis, skaičius. Ketvirta, mokytojų kriterijai, skirti aukštiesiems pažymiams gauti, gali būti skirtingi. Įvertinimo metodų skirtumai apsunkina pažymių interpretaciją. Įvertinus visas šias prielaidas, nors pažymiai gali atspindėti mokymosi aspektus, jie gali būti ne itin tikslus matas. Pažymių interpretaciją įvairiose sistemose temdo daugybė problemų, susijusių su kintamumu, todėl kyla abejonių dėl pažymių pagrįstumo ir naudingumo skirstant mokinius pagal jų mokymosi rezultatus (Cain ir kt., 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad dabartinė vertinimo sistema neatitinka šiuolaikinės visuomenės poreikių. Atsiskaitymų, testų ir egzaminų dažniausias rodiklis yra pažymys. Toks vertinimo būdas yra netinkamas, nes nuošalyje lieka tokie svarbūs aspektai kaip mokymosi potencialas ir pažanga bei bendrosios kompetencijos. Taip pat pažymys yra subjektyvus, nes priklauso nuo mokytojo asmeninių kriterijų tam tikram pažymiui gauti. Didėjant mokinių norui patiems dalyvauti organizuojant ugdymą, išsikelti mokymosi tikslus, laiku gauti pagalbą ir grįžtamąjį ryšį, stebėti pažangą, reikalinga nauja ir tobulesnė vertinimo sistema. Tam puikiai tinka formuojamasis vertinimas, turintis aiškius kriterijus, vertinimo skalę ir išvadą.

1.2.2 Vertinimo efektyvumą lemiantys veiksniai ir vertinimo proceso organizavimas skirtingose disciplinose

Pasak Čiužo ir Navickaitės (2008), mokytojų didaktinė kompetencija yra esminis dalykas mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimui. Didaktinė kompetencija yra laikoma pedagogo žinios, gebėjimai, požiūris, vertybės ir net asmeninės savybės. Ji nusako ir mokytojo gebėjimą įvertinti mokinį: ar suprantama daroma pažanga ir dedamos pastangos, ar vertinimas yra paremtas dokumentais, ar mokiniui yra reikalinga pagalba. Viena iš koncepcijų, aprašančių mokinių vertinimo būdą, yra poveikio paradigma. Pagal šia paradigmą, vertinami tik galutiniai rezultatai, bet ne sprendimo būdas. Vertinimai yra atskirti nuo mokymosi proceso ir vyksta proceso gale – pamokos, semestro pabaigoje. Vertinimą atlieka tik pats mokytojas. Taigi, iš pradžių mokytojas perduoda informaciją mokiniams, kurią jie įsimeina ir galiausiai atsiskaitymų metu pateikia atgal mokytojui kaip teisingus atsakymus. Mokinių pažanga ir pasiekimai pateikiami skaitine verte, tai yra kiekybinis, tikslus ir patikimas įvertinimas. Sąveikos paradigma akcentuoja ne tik galutinį rezultatą, bet ir mokinio sąveiką su mokytoju. Šiuo atveju yra vertinamas mokinio aktyvumas dalyvaujant mokymo procese ir bendradarbiavimą su bendraklasiais. Taip pat mokiniai gali diskutuoti su mokytoju apie mokymo metodus ir vertinimą. Šiuo atveju užtikrinamas grįžtamasis vertinimo ryšys, o tai leidžia vykdyti mokymo tobulinimą. Praplečiant šias dvi paradigmas, galima vadovautis alternatyviu vertinimu. Naudojant alternatyvų vertinimą, nagrinėjamas mokinio atsakymų turinys ir interpretuojami vertinimo užduočių rezultatai. Mokiniai tiksliai žino, kokios veiklos yra vertinamos ir kaip jos susijusios su vertinimo kriterijais. Dar yra svarbu užtikrinti, kad vertinimas motyvuotų mokinius mokytis. Mokymosi paradigma skatina mokinius įsivertinti. Tai leidžia mokiniams geriau įvertinti savo pažangą, atsakyti už mokymosi procesą ir rezultatus. Čia vėlgi vertinamas mokymosi procesas, o ne galutinis rezultatas. Kazlauskienės ir Gaučaitės (2018) parengtoje metodinėje priemonėje apie mokinio individualios pažangos vertinimą kalbama apie vertinimo metodikos skirtingų mokymosi poreikių asmenims parengimą ir įrankių diegimą. Tai yra svarbu švietimo, kultūros ir mokslo paslaugų kokybės bei efektyvumo didinimui (Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2018). Kokia vertinimo paradigma yra naudojama mokymo procese, priklauso nuo daugelio veiksnių: mokyklos vadovybės, vietovės, mokytojų kvalifikacijos ir dėstomų dalykų. Pavyzdžiui, mokymosi paradigma paremtas vertinimas taikomas tiksliuosiuose ir gamtos moksluose (Čiužas ir Navickaitė, 2008).

Kai SUP turintys vaikai yra mokomi klasėje kartu su kitais besimokančiais pagal bendrojo ugdymo programą, svarbu, kad mokytojas atsakingai suplanuotų savo veiklas: ugdymo būdą, metodus, priemones, vertinimą ir įsivertinimą. Kitaip sakant, tvari ugdymo(si) aplinka yra labai reikšminga mokinių mokymosi pažangai (Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2016). Vertinimas perteikia, ko yra mokomasi ir išmokstama, kaip vyksta ugdymo procesas, ar atsižvelgiama į individualų

mokinio tempą, pavyzdžiui, suteikiant pagalbą SUP turintiems mokiniams. Jiems turi būti taikomas mokymas pagal individualiai sudarytas programas ir mokomąsias priemones. O tai reiškia, kad jų vertinimas irgi turi būti pritaikytas specifiniams poreikiams. Nuo poreikių priklauso vertinimo tikslas, modelis, metodai ir tipas. Nors SUP turinčių mokinių ugdymas yra gana išsamiai nagrinėjama tema, tačiau mažai dėmesio skiriama tokių mokinių vertinimui ir įsivertinimui. Taras (2010) empiriniai tyrimai rodo, kad savęs vertinimas yra svarbus veiksnys, įtraukiantis besimokančiuosius į mokymąsi (Vaičiūnienė ir Kazlauskienė, 2021). Pasak Subotkevičienės (2015), vertinimo ir įsivertinimo metodai priklauso nuo mokinio sutrikimo, o mokytojai nebūtinai išmano tokių mokinių vertinimą. Barabanova ir Kazlauskienė konferenciniame pranešime teigia, kad dauguma Lietuvos mokyklų apskritai nesugeba tinkamai įvertinti mokinių pažangos (Barabanova ir Kazlauskienė, 2020). Be to, vertinimas turi motyvuoti mokinį daryti progresą ir būti aktyviu. Tai yra sudėtingas uždavinys, nes mokiniai, turintys emocinių sutrikimų, besielgiantys neadekvačiai ar būdami viskam abejingi, negali savęs tinkamai įsivertinti ar atlikti refleksiją. Tokiu atveju dažnai nutinka du kraštutiniai atvejai: savęs pervertinimas arba visiškas nuvertinimas. Kad taip nenutiktų, reikalingas grįžtamasis ryšys iš pedagogo: išskirtinis dėmesys, pagyrimai ir skatinimai. Tai neatspindi mokymosi rezultatų, todėl būtina atlikti vertinimą balais ar pažymiais, kurie turi būti objektyvūs ir suprantami. Tą įgyvendinti padeda kaupiamasis vertinimas, kai mokinys atlieka išskaidytas užduotis per duotą laikotarpį, o tarpiniai įvertinimai suskaičiuojami į galutinį pažymį. Taip išlaikomas mokinio darbas visą mokymosi procesą. Konkretus pavyzdys galėtų būti geografijos pamokos. Pagal temų gausą matoma, kad tai yra labai integruotas mokomasis dalykas. Todėl šio dalyko vertinime gali būti taikomi tiek formaliojo, tiek neformaliojo vertinimo būdai. Pirmu atveju tai yra pažymiai ir balai, kitu – diskusijos, stebėjimas ir grįžtamasis ryšys. Taip pat visa tai kombinuojama su kaupiamuoju vertinimu. Toks būdas yra tinkamas mokiniams, turintiems nežymų intelekto sutrikimą. Esant rimtesniems sutrikimams, vyrauja neformalusis vertinimo būdas, pavyzdžiui, atsiskaitinėjimas žodžiu, dažniausiai girdint tik mokytojui. Viešas kalbėjimas prieš klasę gali būti naudingas mokiniams, turintiems nežymų intelekto sutrikimą. Taigi, geografijos pamokos atveju mokytojas turi vertinti SUP turinčio mokinio žinias, gebėjimus ir nustatyti pažangą, ir juos stebėti, užmegzti diskusijas bei suteikti grįžtamąjį ryšį (Subotkevičienė, 2015).

Nagrinėjant vertinimo procesą derėtų atsižvelgti ir į kiekvienos mokomosios disciplinos specifiką. Meninis ir muzikinis ugdymas taip pat prisideda prie asmenybės tobulinimo, lavinant mokinių atsakingumą, saviraišką ir kūrybingumą spręsti problemas, stiprinant veiklumą visuomenėje, socializaciją ir lengvinant prisitaikymą prie besikeičiančios aplinkos. Todėl vertinimo metodai yra svarbūs ir šiame mokomajame dalyke. Kriščiūnaitės ir Strakšienės (2014) tyrime, nagrinėjant mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo problematiką, nustatyta, kad

muzikos pamokose pažymys naudojamas ne tik žinioms įvertinti, bet ir kaip drausminimo priemonė dėl nusirašinėjimo, vėlavimo į pamokas ir jų praleidinėjimo. Taip pat pažymys yra laikomas pagrindine vertinimo forma, leidžiančia išlaikyti mokytojo autoritetą, daryti poveikį mokiniui, reguliuoti mokymosi turinį ir tempą. Tokia samprata neatitinka švietimo sistemoje numatytos vertinimo doktrinos, nekuria demokratinės ugdymo aplinkos ir stabdo mokinių moralinių ir dvasinių vertybių brendimą (Kriščiūnaitė ir Strakšienė, 2014).

Dėl vertinimo socialinės reikšmės, t. y., visų mokinių noro būti pozityviai vertinamais už pastangas, gebėjimus, pasiekimus ir pažangą, kyla diskusijų dėl neakademinių dalykų vertinimo: dorinio ugdymo, fizinio ugdymo pamokų bei meninės pakraipos pamokų. 2009 m. bendruosiuose pradinio ir pagrindinio ugdymo programose mokinių neakademinių dalykų pasiekimus nurodoma vertinti taikant 10 balų vertinimo sistemą, tačiau taip pat nurodoma, kad rekomenduojama šiuos dalykus vertinti įrašu „įskaityta“ arba „neįskaityta“, tad mokyklos gali pasirinkti, kaip vertinti – pažymiu ar įskaita. Pühse ir Gerber 2005 m. atliktas tyrimas parodė, kad mokiniai norėtų, kad fizinio ugdymo pamokos būtų vertinamos pažymiu, tačiau jie norėtų, kad būtų vertinamas ne jų fizinis pajėgumas ir pasiekti rezultatai, o žinios ir pastangos per šio dalyko pamokas. Žinoma, kad vienoje klasėje besimokantys mokiniai skiriasi fiziniu pajėgumu ir gebėjimais, dalis kurių priklauso ir nuo įgimtų savybių, kurių negalima paveikti, tad mokinių vertinimas pagal „fizinio parengimo testų“ normatyvus mokiniams nėra patrauklus. Tyrimais įrodyta, kad taikant tokią vertinimo sistemą dalis mokinių vengia fizinio ugdymo pamokų, ar tam tikrų konkrečių fizinio ugdymo pamokos dalių, kuriose jaučiasi silpnesni dėl nenoro gauti prastą pažymį. Siūloma, kad fizinio ugdymo pamokų vertinimas galėtų būti diferencijuojamas pagal fizines galimybes, vertinant kiekvieno mokinio individualią pažangą, pagrindiniu kriterijumi laikant pastangas (Trinkūnienė ir kt., 2011). Trinkūnienė ir Gužauskytė 2015 m. atliko tyrimą apie mokyklos bendruomenės požiūrį. Buvo nustatyta, kad fizinio ugdymo mokytojai susiduria su problemomis, vertindami mokinių pasiekimus ir pažangą, jie nėra vieningi, mokytojų nuostatos į vertinimą skiriasi. Dalis mokytojų siūlo atsisakyti pažymių, kiti – mokinius testuoti ir griežčiau vertinti pažymiais. Parodyta, kad daugiau nei pusė respondentų mano, kad fizinio ugdymo pamokos turi būti vertinamos pažymiu. Mokyklos bendruomenės nuomone, fizinio ugdymo pamokose reikėtų taikyti kaupiamąjį vertinimą vertinant pažangą ir pasiekimus, lankomumą ir aktyvumą. Mokyklos administracijos požiūriu į kaupiamąjį vertinimą turėtų įeiti ir elgesys bei pasiruošimas pamokoms (Trinkūnienė ir Gužauskytė, 2015).

Atnaujintame LR ŠMSM mokinių, kurie mokosi pagal bendrojo ugdymo programas, mokymosi pasiekimų vertinimo ir vertinimo rezultatų panaudojimo tvarkos apraše (2023) išskiriami trys pagrindiniai mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo tikslai: padėti mokytis,

pripažinti ir sertifikuoti rezultatus ir valdyti ugdymo proceso kokybę. Vertinimo tikslams įgyvendinti taikomi šie būdai: formuojamasis vertinimas ir apibendrinamasis vertinimas. Atkreipiamas dėmesys į kompetencijų vertinimą. Pateikiami vertinimo principai: vertinimas netaikomas kaip apdovanojimo ar drausminimo priemonė, tikima jog kiekvienas mokinys gali tobulėti, remiamasi bendradarbiavimu, atvirumu ir nešališkumu, siekiama asmeninio tobulėjimo, o ne konkurencijos.

Nors egzistuoja kelios skirtingos vertinimo paradigmos (poveikio, sąveikos, alternatyviojo, mokymosi), tačiau kurią jų naudoti labai priklauso nuo mokyklos, mokytojų ir dėstomų dalykų. Vertinimas yra labai svarbi ugdymo dalis, nes jis atskleidžia, ko mokomasi ir išmokstama, kaip vyksta ugdymas ir ar atsižvelgiama į individualius mokinių poreikius. Tai ypač svarbu SUP turinčių mokinių ugdyme. Siekiant besimokančiuosius įtraukti į ugdymąsi, reikia vykdyti ir įsivertinimą. Įsivertinimas motyvuoja mokinį būti aktyviu ir skatina progresuoti. SUP turinčių mokinių atveju įsivertinimas itin priklauso nuo mokinio sutrikimo, todėl iškyla savęs pervertinimo arba nuvertinimo pavojus. Tam išvengti būtinas grįžtamasis ryšys iš mokytojo – pagyrimai ir skatinimai. Siekiant nesusidurti su vertinimo tipų skirtumais, nulemtais disciplinos specifikos, pvz., akademiniai ir neakademiniai dalykai, rekomenduojama naudoti pažangos vertinimą ir kaupiamąjį pažymį. Kaffemanienė ir kt. (2023) pabrėžia kompetencijų svarbą įtraukiojo ugdymo kontekste – nurodoma, kad formuojamasis vertinimas keičia mokinio kompetencijas. Akcentuojama reflektvyvaus mokymosi svarba ugdant SUP turinčius mokinius: „*Kiekvienoje pamokoje mokiniai įgyja ne tik dalykinių žinių ir įgūdžių, bet ir ugdomosi kompetencijas, kurių į(si)vertinimas ugdo kognityvinius mokinių gebėjimus, didina jų atsakomybę už savo pačių mokymąsi.*“ (Kaffemanienė ir kt., 2023, p. 165). Taip pat pateikiami šeši mokytojo tikslai atliekant vertinimą: saugios ugdymosi aplinkos sudarymas, rezultatų ir mokymosi proceso vertinimas, įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimas, mokymas įsivertinti, grįžtamojo ryšio suteikimas, mokymo proceso reflektavimas. Toks vertinimo būdas naudingas SUP turintiems mokiniams, nes užtikrinant pozityvią mokymosi aplinką didinama mokymosi motyvacija ir sėkmės tikimybė (Kaffemanienė ir kt., 2023).

1.2.3 Vertinimo proceso įtaka mokinių savijautai ir motyvacijai

Viena iš šiuolaikinės mokyklos problemų, mokinių motyvacijos stoka. Tyrimai rodo, kad vertinimas gali būti tiesiogiai susijęs su mokinių motyvacija mokytis. Vertinimas gali būti ir šios problemos priežastis ir vienas iš sprendimo būdų (Gaučaitė ir kt., 2012). Nemotyvuoti mokiniai dažniausiai nepasiekia gerų mokymosi rezultatų, tačiau netinkama vertinimo sistema, tiesiogiai atspindinti rezultatus, neigiamai veikia mokymosi motyvaciją, todėl problema neišsprendžia. Valionienė ir Šimkus (2015) tyrė mokymosi motyvacijos didinimą naudojant pasiekimų vertinimą

virtualioje mokymosi aplinkoje. Tyrimas parodė, kad mokinių vidinę motyvaciją galima didinti per rezultatų vertinimą, tačiau reikia atsižvelgti į kelis veiksnius – mokinių ir mokytojų amžiaus skirtumą ir pasaulėžiūros skirtumus. Nustatyta, kad skirtingų kartų mokiniams svarbūs skirtingi aspektai – Y, Z kartų atstovams svarbus nuolatinis mokymosi pasiekimų vertinimas, pagyrimai ir pastabos, Y kartai per projektines užduotis, Z kartai per individualizuotas užduotis. Mokytojams, X ir Bumo kartos atstovams ši koncepcija nėra suprantama. Taip pat tyrime parodyta virtualiosios erdvės svarba – joje bendrauja ne tik mokiniai, bet ir mokytojai, vertinimas taip pat vykdomas ne pasiekimų knygelėse, o virtualiose sistemose, tokiose kaip „Moodle”, „Tamo”, „Mano dienynas“ ar kitos. Dažniausiai stebimi du kraštutiniai požiūriai į mokymosi procesą arba a) mokymasis malonus, kai mokinio gabumai sutampa su jam reikiama medžiaga, jis sulaukia teigiamų įvertinimų, motyvacija mokytis kyla iš mokinio vidaus ar aplinkos veiksnių ir b) mokykla nuobodi, mokomi dalykai neįdomūs ir nereikalingi kasdieniame gyvenime, motyvacijos nėra,ėjimas į mokyklą priverstinis, rezultatai neigiami. Naudodamasis skatinančiomis priemonėmis, mokytojas gali padėti mokiniui išmokyti mokytis, suprasti, kad mokymasis gali būti vertas pastangų. Virtualiosios mokymosi aplinkos (VMA) suteikia galimybę nuolat stebėti besimokančiojo pažangą kurse ir atlikti vertinimą įvairiais metodais, pavyzdžiui, formuojamąjį vertinimą VMA gali atstoti skaitmeniniai pasiekimai ar skatinamieji ženkleliai, kurie yra integruoti į populiariausias sistemas, mokiniui matomos vertinimo skalės, pateikiamos patraukliai, gali skatinti motyvaciją (Valionienė ir Šimkus, 2015).

Vertinimas yra prasmingas, kai motyvuoja mokytis ir yra suvokiamas kaip mokinio mokymosi procese padaryta pažanga, stiprinanti mokinių savigarbą. Vertinimo sistema skiriant pernelyg didelį dėmesį testavimui neatitinka užsibrėžtų ugdymo tikslų ir neatitinka šiuolaikinių mokymo(si) metodų. Vertinimas turėtų būti traktuojamas kaip parama besimokančiajam, kuri leidžia tinkamai įvertinti savo gebėjimus ir galimybes, motyvuoja siekti pažangos. Paauglių mokymosi pasiekimai glaudžiai susiję su savęs vertinimu, pasitikėjimu savo galimybėmis ir tikėjimu savo sugebėjimais. Paaugliai linkę jautriai reaguoti į mokytojų vertinimus ir jų mokymosi motyvacija bei savęs vertinimas yra labai pažeidžiami. Mokytojų vertinimas, pagrįstas besimokančiųjų skirstymu į tam tikras kategorijas kaip geri ir blogi, gabūs ir lėtai besimokantys, besimokantys ir „atsiliekančios“ mokiniai formuoja jų nuomonę apie save. Pasikartojančios nesėkmės ir nuolat gaunami nepatenkinami pažymiai padeda formuoti vadinamąjį „išmoktam beįėjiskumui“, t. y., besimokančiųjų požiūriui, kai jie ignoruoja mokymosi veiklą, kad galėtų paaikškinti patirtą nesėkmę įsitraukimo trūkumu, o ne ribotais gebėjimais. Tyrimais įrodyta, kad gabūs besimokantieji kuria vidinius principus, padedančius pajusti, kad reikia išsamesnės informacijos ir mokytojų patarimų. Tačiau mažiau gabūs besimokantieji yra labiau priklausomi nuo išorinių veiksnių, tokių kaip mokytojų atsiliepimai, komentarai ir pan. Aptariant grįžtamojo

ryšio pateikimo formas, mokytojams rekomenduojama suformuluoti tokius teiginius, kurie „rodo pagarbą besimokančiajam kaip asmenybei ir leidžia jam pasijusti aktuali žaidėju“ mokymosi procese. Dažniausiai mokytojai linkę diskutuoti tik su gerai besimokančiais mokiniais, nes jie yra aktyvūs ir priklausomi nuo savęs, o silpnesni mokiniai gauna tik nurodymus, ką daryti. Tai ydinga praktika, kuri nuvertina besimokantįjį, silpnina jo motyvaciją ir nepadidina besimokančiųjų pasitikėjimo savimi. Taigi, siekiant išvengti nusivylimo savimi jausmo, skatinant mokinių kryptingas mokymosi pastangas, ypač svarbu suprantamai ir laiku pateikti vertinimo kriterijus (Wiliam, 2014). Tikslinga įtraukti besimokančiuosius į vertinimo kriterijų formavimo procesą, nes laikas, investuotas į kriterijų analizavimą kartu su besimokančiais, pavyzdinė analizė, kaip tuos kriterijus atitikti, pagerins jų darbo efektyvumą ir pasiekimus, suteiks aiškesnę informaciją ir atsakomybę už savo išsilavinimą (Vaičiūnienė ir Kazlauskienė, 2021b). Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos taiko formalųjį ir neformalųjį vertinimą. Daugelio švietimo tyrinėtojų nuomone, formalus vertinimas sukuria sąlygas baimei, nerimui, tarpusavio nepasitikėjimui, kaltės ir gėdos jausmui. Be jokios abejonės, šie jausmai turi įtakos savigarbos mažėjimui ir nepilnavertiškumo formavimuisi. Atsižvelgiant į formaliojo vertinimo trūkumus, neformalusis vertinimas įgyja aktualumą mokymo(si) procese. Neformalus vertinimas – tai besimokančiųjų įgūdžių, gebėjimų ir pastangų įvertinimas naudojant pastabas, apžvalgas, pritarimą ar nepritarimą, pastiprinimą ar paskatas. Neformalaus vertinimo aktualumas slypi tame, kad, negalėdamas parašyti pažymio už besimokančiojo pastangas ir pažangą, jis gali tai įvertinti raštu ar žodžiu. Tai itin svarbu besimokančiajam, gavusiam žemą balą, bet įdėjusiam daug pastangų į mokymąsi, nes leidžia išlaikyti mokymosi motyvaciją ir pasitikėjimą savimi. Didesnis dėmesys mokykloje turėtų būti skiriamas neformaliajam vertinimui, kuris leidžia išvengti tradicinės vertinimo sistemos trūkumų, naudojant balus, tokių kaip subjektyvumas, mechaniškas ir paviršutiniškas mokymasis, orientuojantis į žinias ir jų išiminimą, o ne į kritinį mąstymą, supratimą, patirtį, interpretaciją ir kūrybą (Meškauskienė ir Guoba, 2016).

Taigi, galima teigti, kad mokinių prastėjančią savijautą ir motyvacijos mokytis stoką įmanoma suvaldyti naudojant tinkamą vertinimo metodą. Tai nėra lengvas uždavinys, nes smarkiai skiriasi vertinimo suvokimas tarp kartų – mokytojų ir mokinių. Dabar vertinimas turi būti parama mokiniui, leidžianti pasitikėti savimi ir savo gebėjimais. Mokiniai nori nuolatos stebėti savo pasiekimų vertinimus ir gauti grįžtamąjį ryšį – pagyrimus ir pastabas. Tą įmanoma atlikti naudojant VMA ir taikant neformalų vertinimą. Kai vertinimo kriterijai suformuoti aiškiai ir pateikti laiku, didėja motyvacija stengtis ir mažėja nusivylimas. Dar svarbu mokiniams leisti patiems dalyvauti vertinimo formavimo procese, kad jie būtų atsakingi už savo išsilavinimą.

Apibendrinant skyrių galima teigti, kad šiuolaikinėje švietimo sistemoje, paremtoje įtraukiojo ugdymo principais, akcentuojama į mokymąsi orientuotų vertinimo strategijų taikymo kaip sėkmingo ugdymo(si) dalies svarba. Būtent vertinimas yra tai, kas turi suteikti mokiniui motyvaciją, pasitikėjimą savo gebėjimais ir grįžtamąjį ryšį apie savo pažangą. Šių tikslų pasiekti įmanoma pasitelkiant neformalųjį vertinimą, kaupiamąjį pažymį, pažangos vertinimą ir refleksyvųjį mokymąsi, taip pat taikant aiškią vertinimo sistemą ir leidžiant mokiniams patiems dalyvauti vertinimo procese. Šie išvardyti kriterijai atitinka formuojamojo vertinimo strategiją, kuri gali būti lengvai priderinama prie dėstomo dalyko specifikos, individualių mokinio poreikių ar jo ugdymosi poreikių lygio, sutrikimų tipo ir sudėtingumo. Vykdamas įtraukiojo ugdymo plėtrą svarbu permodeliuoti nusistovėjusius ne tik ugdymo, bet ir vertinimo procesus mokykloje. Būtina lanksčiau žiūrėti į esamą mokinių pasiekimų vertinimo ir įsivertinimo procesų taikymą bei ieškoti naujų ir alternatyvių metodų, kurie padėtų sėkmingiau ugdyti individualias įvairių ugdymosi poreikių turinčių vaikų galimybes atitinkančius mokymosi pasiekimus bei siekti jų nuolatinės mokymosi pažangos (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Mokinių pasiekimai turi būti vertinami atsižvelgiant ne vien į apibrėžtus, programinius ugdymo tikslus, bet ir į individualias kiekvieno mokinio ypatybes bei išgales, siekiant nuolatinės asmeninės pažangos mokiniui tinkamu tempu, netrikdomos mokinio pasiekimų lygio klasėje ar mokinių grupėje įvertinimą.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1 Tyrimo teorinis pagrindimas

Mokslinėje literatūroje akcentuojama, kad mokinio ugdymo procese didelį vaidmenį atlieka socialiniai aspektai. Todėl didelis dėmesys yra skiriamas socialiniam konstruktyvistiniam modeliui. Taikant šį modelį, mokiniui mokytojo pagalba teikiama reikiamu metu įsiterpiančią pažinimo procesą, taip mokinio mąstymą tobulinant per artimojo vystymosi zoną. Tai reiškia, kad su mokytojo pagalba mokinys gali pasiekti tolesnį supratimo lygį, negu pasiektų pats. Natūralu, kad SUP turintys mokiniai, besimokantys kartu su bendrąjį ugdymą gaunančiais mokiniais, taip pat galėtų sparčiau pasiekti vis tolesnį supratimo lygį. Nepaisant šio privalumo, Lietuvoje įtraukiojo ugdymo samprata į švietimo sistemą buvo įtraukta kiek vėliau negu ją paskelbė UNESCO organizacija. 2011 m. specialiųjų poreikių mokinių sąvoka buvo išplėsta ir pradėta vartoti specialiųjų ugdymosi poreikių sąvoka. Nuo tada buvo pradėta orientuotis į įtraukijį ugdymą pagal Salamankos deklaraciją. Taigi, Lietuvos švietimo sistemoje vis dar tęsiasi perėjimas nuo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integravimo į įtraukiojo ugdymo programą. Kai kuriose mokyklose UNESCO apibrėžta įtraukiojo ugdymo samprata tebėra siekiamybė, vyrauja specialiųjų poreikių mokinių integravimo, o ne įtraukiojo ugdymo programa, įtraukusis ugdymas priskiriamas tik specialiesiems pedagogams, bet ne kitiems, paliekant juos atsakingus tik už gabiųjų vaikų ugdymą. Keičiantis visuomenei ir jos poreikiams, įtraukiojo ugdymo programa taip pat kinta ir nuolat tobulėja. Norint turėti tobuliausią ir naujausią įtraukiojo ugdymo realizavimą, turi būti užtikrintas spartus švietimo sistemos vystymas (Vaitkuvienė-Zimina ir Bruzgelevičienė, 2016).

Socialinio konstruktyvizmo paradigma. Socialinis konstruktyvizmas – viena iš konstruktyvistinių teorinių atšakų. Konstruktyvizmo atstovai teigia, kad mokymasis yra individualus procesas. Besimokantieji kaupia žinias sąveikaudami su aplinka. Tuo tarpu socialinio konstruktyvizmo atstovai teigia, kad mokymasis yra išorinės patirties perėmimas. Visas mokymasis vyksta esant socialinei sąveikai. Besimokantieji ugdo žinias ir įgūdžius sąveikaudami su savo aplinkoje esančiais įrankiais, ženklais, simboliais ir kalba. Optimalus mokymasis vyksta besimokančiojo artimojo vystymosi zonoje, kurioje užduotis yra atitinkamo lygio iššūkis, atsižvelgiant į dabartinius besimokančiojo įgūdžius, žinias ir gebėjimus. Besimokantieji mokosi iš bet kurio šaltinio, kuris yra naudingas, perspektyvus ir tinkamas informacijos ar paramos šaltinis, norint įveikti iššūkį. Iš esmės bet kuris asmuo (tėvai, mokytojai) ar priemonė (knyga, kompiuteris, multimedija) gali pasitarnauti kaip labiau išmanantis kitas asmuo ar pagalbinis įrankis. Kitas asmuo yra mokymosi proceso pagrindas, teikdamas tik informaciją ar paramą, kurios reikia, kad padėtų besimokančiajam pereiti į kitą supratimo ar įgūdžių lygį. Galutinis mokymosi tikslas yra

tai, kad besimokantysis įsisavintų naują informaciją, įrankius, kalbą ir įgūdžius. Mokytojo vaidmuo socialinio konstruktyvizmo teorijos kontekste: mokytojas, laikantis šios perspektyvos, supranta, kad visas mokymasis yra socialinis, ir naudoja formalius/neformalius išteklius, kad padidintų dabartinį mokinių žinių, įgūdžių ir tobulėjimo lygį. Mokymosi susitikimai suplanuoti taip, kad besimokantieji susidurtų su iššūkiu, atitinkančiu jų artimojo vystymosi zoną, ir būtų prieinama tinkama pagalba (daugiau išmanantys kiti, ištekliai ir įrankiai), padedantys besimokantiems įveikti iššūkį ir pereiti į kitą supratimo ar įgūdžių lygį. Nors mokytojas gali būti ekspertas, jo žinios dėl sudėtingumo gali būti ne geriausias mokinio mokymosi ir tobulėjimo šaltinis. Mokinio vaidmuo: mokinys naudoja įrankius, ženklus, simbolius, kalbą ir daugiau išmanančius kitus, kad įgytų kitą supratimo, žinių ir (arba) įgūdžių lygį. Kai kuriais atvejais besimokantieji gali būti labiau išmanantys asmenys, galintys padėti bendraamžiams siekti mokymosi tikslų (Kay ir Kibble, 2016).

Pastarąjį dešimtmetį socialinio konstruktyvizmo ir sociokultūrinės teorijos poveikis buvo reikšmingas. Ryškiausias to įrodymas yra grupinio darbo ir grupinio mokymosi visuose ugdymo lygmenyse padidėjimas. Autentiška mokymosi veikla, kai mokiniai atsiduria tikroje aplinkoje arba pateikiami realūs atvejai, problemos ar projektai, yra dar vienas geras pavyzdys. Kitos šios perspektyvos apraiškos apima *iššūkių* mokymosi metodo naudojimą, kai sudėtingi mokymosi tikslai skirstomi į etapus nuo pagrindinių ar paprastų iki sudėtingesnių ir labai sudėtingų. Mokiniai įvaldo žemesnius meistriškumo lygius, kol gali pereiti į aukštesnius meistriškumo lygius (Kay ir Kibble, 2016). 2013 m. Dalia Martišauskienė ir Kęstutis Trakšėlys, tirdami švietimo paslaugų kokybės epistemologines prieigas, nagrinėjo socialinį konstruktyvizmą. Pasak autorių, socialinio konstruktyvizmo teorija nagrinėja pedagogo, vaiko ir tėvų formavimąsi. Turėdami aiškius švietimo tikslus ir išmanydami į ugdymo situaciją, pedagogai ir vadovai ir vaikai ir tėvai gali ieškoti bendrų sprendimų švietimo kokybei gerinti (Martišauskienė ir Trakšėlys, 2013).

Pasitelkdami socialinio konstruktyvizmo idėjas, Chen su grupe 2022 metais atliko tyrimą, siekdami išsiaiškinti, kaip mokytojai jaučiasi iš stebėjimo perspektyvos – kai mokytojas yra mokinio ir mokymo modelis. Buvo siekiama suprasti suvokiamos vertės ir streso vaidmenį, kai mokytojai veikia kaip mokymo modelis. Šiame tyrime buvo nagrinėjamos sąsajos tarp mokytojų mokymosi įsitikinimų, suvoktos vertės ir psichosocialinio streso, atliekant stebėjimus klasėje. Konstruktyvistinis požiūris akcentuoja į tyrimus orientuotą mokymąsi taikant konstruktyvesnę mokymą. Konstruktyvistiniai įsitikinimai siūlo į mokinį orientuotą mokymą, apimančią jų mokymą ir siūlymus, kaip mokytis, ir sutelkia dėmesį į pačių mokinių žinias. Atsižvelgiant į tai, šiame tyrime konstruktyvistiniai mokymo įsitikinimai buvo laikomi esminiu veiksniumi, galinčiu turėti įtakos mokytojų, kaip mokymo modelio, rezultatams. Atliekant stebėjimus klasėje, buvo tiriama,

ar šis mokytojo įsitikinimas yra motyvuojantis mokytojo veiklą. Tyrimo rezultatai parodė, kad konstruktyvistinis mokytojų požiūris į mokymą buvo teigiamai susijęs su suvokiama verte būti stebimiems ir gauti grįžtamąjį ryšį, tačiau neigiamai susijęs su psichosocialiniu stresu (Chen ir kt., 2022).

Konstruktyvizmas kritikuojamas dėl trijų pagrindinių priežasčių: konstruktyvistinė perspektyva nesiskiria nuo „mokymosi atradimų“ teorijos (angl. *“discovery learning”*); konstruktyvistinė teorinė perspektyva iš esmės bando ką nors padaryti iš trivialumo ir konstruktyvistinė perspektyva mažai arba nieko negali pasakyti apie efektyvios pedagogikos prigimtį (Osborne, 2021).

Kiekybinis tyrimas *„grindžiamas (post)pozityvistinės socialinių reiškinių tyrimų paradigmos idėja, kad visi tyrimai turi ribotumą, todėl realybės visiškai pažinti neįmanoma. Realybę siekiama atskleisti kiek įmanoma tiksliau laikantis objektyvistinio požiūrio“* (Miltenienė ir kt., 2020, p. 25). Tyrėjas stengiasi išlikti nešališkas, rinkdamas tyrimo duomenis. Išvados formuluojamos remiantis kiekybine empirinio tyrimo duomenų analize, taikant statistinės analizės metodus, o paties tyrimo metu remiamasi (post)pozityvizmo nuostatomis, kai siekiama sudaryti galimybę atskleisti respondentų požiūrius į juos supančią realybę, apibendrinti ir empiriniais duomenimis pagrįsti kuriamą teorinį modelį (Kardelis, 2017).

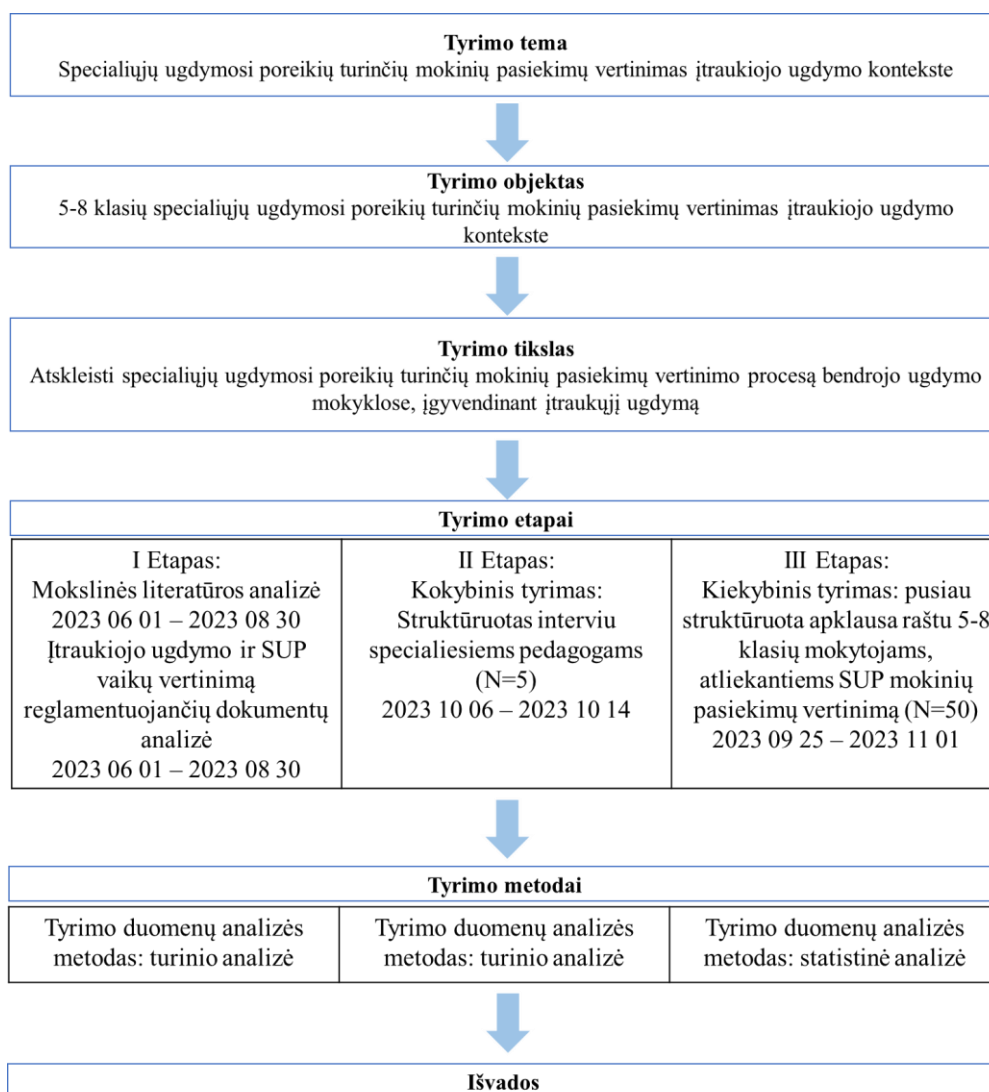
Pragmatizmo paradigma. Kaip tyrimo paradigma, pragmatizmas grindžiamas teiginiu, kad mokslininkai turėtų naudoti filosofinį ir (arba) metodologinį požiūrį, kuris geriausiai tinka konkrečiai tiriamai tyrimo problemai. Pragmatizmas dažnai siejamas su mišrių arba kelių metodų tyrimais, kai dėmesys sutelkiamas į tyrimo pasekmes ir tyrimo klausimus, o ne į metodus. Pragmatizmo filosofija teigia, kad žmogaus veiksmai niekada negali būti atskirti nuo praeities patirties ir įsitikinimų, kilusių iš tų patirčių. Taigi žmogaus mintys yra neatsiejamai susijusios su veiksmis (Kaushik ir Walsh, 2019). Pasak Dewey (2008), mūsų patirtis pasaulyje yra apribota to pasaulio prigimties; kita vertus, mūsų supratimas apie pasaulį iš esmės apsiriboja mūsų patirčių interpretacijomis. Mes nesame laisvi tikėti viskuo, kuo norime apie pasaulį, jei mums rūpi veiksmų, susijusių su tais įsitikinimais, pasekmės (Morgan, 2014). Pragmatizmo paradigma itin aktuali analizuojant žmonių asmenines patirtis ir mintis ir šiame tyrime leidžia sieti tyrimo rezultatus su socialiniu kontekstu.

2.2 Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrime taikoma mišri tyrimo metodologija, kuri leidžia užtikrinti, kad skirtinguose empirinio tyrimo etapuose, taikant pasirinktus tyrimo metodus, būtų galima siekti numatytų tyrimo uždavinių (Miltenienė ir kt., 2020). Magistro baigiamojo darbo metu vykdytas nuoseklusis tyrimas, dokumentų analizė, interviu ir apklausa, siekiant suprasti SUP turinčių mokinių vertinimo

situaciją vieno rajono bendrojo ugdymo mokyklose įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus. Tyrimui pasirinkti vieno rajono, kurio savivaldybės Švietimo, kultūros ir sporto skyriaus administracija leido atlikti tyrimą, pagrindinį ugdymą vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai. Tyrimo rengimas vyko trimis etapais (žr. 1 pav.), suformuluoti probleminiai klausimai, hipotezė. Taikyti kokybiniai ir kiekybiniai duomenų rinkimo ir duomenų apdorojimo metodai.

I-o etapo metu buvo vykdoma mokslinės literatūros bei švietimo dokumentų, susijusių su įtraukiojo ugdymo samprata, siekais ir SUP turinčių mokinių vertinimo rekomendacijomis analizė. Dokumentų analizė buvo atliekama remiantis tyrime iškeltais uždaviniais. Visi pasirinkto rajono bendrojo ugdymo mokyklų dokumentai buvo atsisiųsti 2023 m. birželio 1 – rugpjūčio 30 d. Bendrai galiojantys dokumentai buvo analizuojami turinio analizės metodu, atrenkant informaciją pagal esminius žodžius, tokius kaip „specialieji ugdymosi poreikiai“, „vertinimas“, „pasiekimų vertinimas“. Dokumentams, kurie individualiai tvirtinami kiekvienoje mokykloje, taikytas turinio grupavimas ir sudarytos lentelės skirtumams, tarp įstaigų atlikta lyginamoji turinio analizė su aprašomosios statistikos metodais – buvo skaičiuojamas procentinis dažnis.



1 pav. Magistro baigiamojo darbo planas

II-o etapo metu (2023-10-06 – 2023-10-14) atliktas tiesioginis, individualus, struktūruotas atvirų klausimų interviu. Tyrimas buvo atliekamas remiantis kokybinio interviu rekomendacijomis ir etikos principais (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Pasak Gaižauskienės ir Valavičienės, „*kokybinis interviu puikiai atliepia kokybinės metodologijos prielaidas, leidžia įsigilinti į tyrimo dalyvių perspektyvas, surinkti gausius, socialinio gyvenimo detales ir unikalius niuansus apčiuopiančius duomenis*“ (2016, p.7). Taikyta tikslinė imties vienetų atranka. Dalyvių imtis sudaryta remiantis tik patirtiniu kriterijumi, netaikant demografinio kriterijaus. Interviu tyrimas vykdytas pagal prisotinimo principą – duomenys rinkti tol, kol nebebuvo gaunama nauja informacija. Tyrime informantai dalyvavo savanoriškai, koduojant dalyvius slapyvardžiais, kad būtų laikomasi tyrimo etikos principų, t.y. išlaikomas anonimiškumas, konfidencialumas ir privatumas (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Prieš interviu, su specialiaisiais pedagogais buvo suderinti pokalbio laikas ir vieta. Dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslais ir pasirašė laisvo informuoto asmens sutikimo dalyvauti tyrime formą (žr. 1 priedas). Interviu leido atskleisti specialiųjų pedagogų nuomones ir patirtis, stebint ir teikiant mokytojams pagalbą SUP turinčių mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo procese. Remiantis mokslinės literatūros analize bei I-ojo tyrimo etapo rezultatais, buvo sudaryti 6 interviu klausimai, skirti analizuoti specialiųjų pedagogų patirtį padedant organizuoti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo procesą ir jo iššūkius bendrojo ugdymo mokykloje (žr. 2 priedas). Pokalbis su informantais trukdavo apie 30-40 minučių, buvo užrašomi visi jų pasisakymai. Pagal taisyklę tekstas buvo surinktas ir pateiktas informantams pakoreguoti, galutinai suderinti. Pasak Rupšienės (2007), ši taisyklė padidina tyrimo išvadų vidinį validumą. Baigiamajame darbe pateikiama tik interviu analizė ir interpretacija, tikslūs interviu išrašai nepateikiami dėl konfidencialumo įsipareigojimo tyrimo dalyviui. Interviu metu gauti duomenys apdoroti taikant kokybinės turinio analizės metodą, laikantis *emic* perspektyvos.

III-o tyrimo etapo metu, siekiant atskleisti dalykų mokytojų nuomonę apie 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimą įgyvendinamo įtraukiojo ugdymo kontekste, taikytas kiekybinis tyrimo metodas – anketinė apklausa (žr. 3 priedas). Gavus pasirinkto rajono savivaldybės Švietimo, kultūros ir sporto skyriaus administracijos atstovų žodinių leidimą atlikti tyrimą šio rajono bendrojo ugdymo mokyklose, vykdyta elektroniniu būdu, *apklausa.lt* platformoje, siunčiant anketą mokykloms ir dalinantis socialiniuose tinkluose. Laikantis tyrimo etikos principų, tyrimo anketa buvo anoniminė, nerenkami duomenys padedantys bet kokiais būdais identifikuoti tyrimo dalyvius, nežinoma, kuriose ugdymo įstaigose pedagogai dirba. Anketos klausimai sukurti derinant juos su tyrimo uždaviniais, pateikti klausimai leidžia nustatyti, kaip vyksta SUP turinčių mokinių vertinimas įtraukiojo ugdymo kontekste ir įsigilinti į mokytojų nuomonę atliekant vertinimą, bei nustatyti vertinimo proceso privalumus ar trūkumus.

Tyrimo anketa sudaryta iš dviejų pagrindinių dalių: bendrosios informacijos ir klausimų apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimą. Dauguma klausimų uždaro tipo, su pasirenkamaisiais atsakymo variantais. Pirmoje klausimyno dalyje atsakoma į demografinius klausimus ir profesinius klausimus, tokius kaip amžius, išsilavinimas, mokyklos ir klasės kontekstas. Antroje klausimyno dalyje pateikiami klausimai apie sąvokas, susijusias su įtraukioju ugdymu, vertinimo procese sutinkamas sąvokas, vertinimą reglamentuojančius dokumentus, bei pateikiami teiginiai, leidžiantys įvertinti mokytojų asmeninę patirtį atliekant SUP turinčių mokinių pasiekimų vertinimą. Klausimyno pabaigoje pateikiami trys atviro tipo klausimai, kuriuose mokytojai gali anonimiškai išreikšti asmenines mintis apie iššūkius ir reikalingą pagalbą vertinant SUP turinčius mokinius. Išsikelta tyrimo hipotezė, kad tikėtina, kad jaunesni pedagogai lanksčiau vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus nei vyresnio amžiaus pedagogai.

Tyrimo imtis buvo sudaryta tikimybinu būdu, dalyvavo 50 dalykų mokytojų (90 proc. 2023 m. rugsėjo 1 d. ŠVIS duomenimis² rajono mokyklose su SUP turinčiais mokiniais dirbančių dalykų mokytojų). Vienintelis atrankos kriterijus – pasirinkto rajono bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai, mokantys 5-8 klasių mokinius, kurių klasėje mokosi nors vienas specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinis, t.y., mokytojas atlieka SUP turinčio mokinio pasiekimų vertinimą. Gautų duomenų įvertinimui naudoti aprašomosios statistikos metodai, duomenys pateikiami procentais, vidurkiais ir standartiniais nuokrypiais. Klausimyno vidinis suderinamumas vertintas *Cronbach a* kriterijaus testu. Statistiškai reikšmingiems skirtumams nustatyti buvo taikyta dispersinė analizė, ANOVA testas, statistiškai patikima kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$. Tyrimo duomenų statistinei analizei atlikti buvo naudojama PSPP programos 1.6.2 versija. Grafinis duomenų vaizdavimas atliktas naudojant GraphPad Prism 8.0 versiją. Atviriems anketos klausimams analizuoti taikytas turinio analizės metodas.

² Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) 2023–2024 metų duomenys. <http://svis.emokykla.lt/3-mokykla-pedagoginiai-darbuotojai/>

3. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ PASIEKIMŲ VERTINIMO BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE YPATUMAI

3.1 Įtraukiojo ugdymo viziją ir mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą reglamentuojančių dokumentų turinio analizė

Šiame tyrime analizuoti aštuoni specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtrauktį ir vertinimą bendrojo ugdymo kontekste analizuojantys dokumentai: 1) Nacionalinis pažangos planas³; 2) Įtraukaus ugdymo plėtros veiksmų planas⁴; 3) LR ŠMSM ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“⁵; 4) LR ŠMSM ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“⁶; 5) LR ŠMSM ministro įsakymas „Dėl pasiekimų patikrinimo, egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių“⁷; 6) Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos; 7) Atnaujintų bendrųjų programų rekomendacijos, skirtos SUP turinčių mokinių ugdymui ir 8) Mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašai. Analizuojant dokumentus, buvo ieškoma informacijos, metodinių nurodymų ar gairių, kaip turėtų būti vykdomas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimas.

Analizuojant bendruosius įtrauktį apibrėžiančius dokumentus, buvo pastebėta, kad bendrasis Lietuvos, kaip ir daugelio kitų valstybių tikslas – didinti įtrauktį švietime. Nacionalinio pažangos plano trečiasis strateginis tikslas – „*didinti švietimo įtrauktį ir veiksmingumą, siekiant atitikties asmens ir visuomenės poreikiams*“. Plane teigiama, kad šiuo metu „*Lietuvos švietimo sistema nepakankamai įtrauki. Be to, švietimo sistema neužtikrina tinkamo, individualiems poreikiams pritaikyto mokymo*“. Numatyti pažangos uždaviniai – gerinti švietimo kokybę, švietimo sistemos dalyvių pasiekimus ir mažinti pasiekimų skirtumus, siekiant labiau individualizuoti ugdymą, didinti formaliojo ir neformaliojo švietimo įtrauktį ir prieinamumą specialiųjų ugdymo poreikių turintiems asmenims, užtikrinti kiekvieno asmens teisę dalyvauti švietime ir gauti kokybišką ugdymą, reikiamą pagalbą, įvairiems ugdymosi poreikiams pritaikytą aplinką. Nacionalinį pažangos planą papildė Įtraukaus ugdymo plėtros veiksmų planas, kuriame numatoma, kad

³ 2020 m. rugsėjo 9 d. Vyriausybės priimtas (2021 m. spalio mėn. atnaujintas) 2021 – 2030 m. Nacionalinis pažangos planas. TAR, 2020-09-16, Nr. 19293.

⁴ 2021-2024 m. Įtraukties veiksmų planas TAR, 2021-10-14, Nr. 21515.

⁵ LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas „Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“. TAR, 2023-04-24, Nr. 7841.

⁶ LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“. TAR, 2023-04-20, Nr. 7657.

⁷ LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, lietuvių kalbos ir literatūros įskaitos, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir eksternams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašo patvirtinimo“ 2021 m. spalio 11 d. Nr. V-1866, Vilnius. TAR, 2020-09-22, i. k. 2020-19620.

„Švietimo pagalbą gaunančių mokinių dalis nuo visų mokinių, kuriems nustatytas pagalbos poreikis (2024 m. – 80 proc.; 2025 m. – 85 proc.; 2030 m. – 97 proc.)“. Įtraukties svarba apibrėžiama ir LR ŠMSM ministro įsakyme „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“. Šiame dokumente numatoma, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytojai privalo bendrąsias programas pritaikyti pagal jų gebėjimus ir galias, prireikus programas individualizuoti. Nurodoma, kad turi būti stebima ir individuali mokinio pažanga. Šiame dokumente minimas ir SUP turinčių mokinių vertinimas. Teigiama, kad SUP turintys mokiniai, kartu su kitais mokiniais 4 ir 8 klasėje dalyvauja nacionaliniuose mokinių pasiekimų patikrinimuose, kurių rezultatai „*pasitelkiami tolesniam mokymui(si) tobulinti ir negali būti naudojami mokinių pasiekimams įvertinti už numatytą mokymosi periodą*“, o „*baigiant pagrindinio ugdymo programą mokinių pasiekimai tikrinami dalyvaujant pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimuose, o baigiant vidurinio ugdymo programą – laikant valstybinius brandos egzaminus, rengiant brandos darbą*“.

Nuo 2021 m. siekiama, kad vykdant įtraukujį ugdymą brandos egzaminai ir pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimai (PUPP) būtų geriau pritaikyti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. LR ŠMSM ministro įsakyme „Dėl pasiekimų patikrinimo, egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių“ (2021) nurodoma, kad pateikus prašymą ir pedagoginės psichologinės tarnybos pažymą, mokiniui gali būti pakeistos egzaminų užduotys ar vertinimo instrukcijos. Jei dalis užduoties negali būti pritaikyta SUP turinčiam mokiniui, ši užduotis nėra vertinama, ir egzamino įvertis perskaičiuojamas pagal koeficientą. Taip pat nurodoma kiekvienam sutrikimui konkreti vertinimo pakeitimo forma, t.y., vertinant turi būti atsižvelgiama į individualią negalią, pavyzdžiui, „*Vertinant mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių dėl specifinių mokymosi (rašymo), bendrųjų mokymosi ir įvairiapusių raidos sutrikimų, pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, lietuvių kalbos ir literatūros ir gimtosios kalbos brandos egzamino raštu darbą, klaidomis nelaikoma: akustiškai panašias fonemas žyminčių raidžių, nurodytų pedagoginės psichologinės tarnybos pažymoje, painiojimas; grafiškai panašių raidžių, nurodytų pedagoginės psichologinės tarnybos pažymoje, painiojimas, veidrodinis raidžių rašymas*“.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijose (2020) nurodoma, kad SUP turinčio mokinio poreikiams reikia pritaikyti atsiskaitymo užduotis ir atsiskaitymo formas, žinių vertinimo sistemą, sudaryti galimybę mokiniui įsivertinti savo darbą, panaudojant tam tikrus vertinimo kriterijus. Vertinti siūloma pagal kiekvienos Mokyklos mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tvarkos aprašą. Vertinimui gali būti naudojami: pažymiai (10 balų vertinimo sistema); komentarai; kaupiamieji taškai; aplankas (e. portfelis, e. aplankas);

mokymosi pasiekimų aprašai; mokinio charakteristikos; mokinio sėkmės istorijos, į(si)vertinimas; aprašomasis vertinimas ar kitos mokyklos reglamentuotos priemonės. Teigiama, kad vertinant SUP turinčių mokinių pasiekimus ugdymo procese dažniausiai taikomi formuojamasis ir diagnostinis vertinimo tipai. Pateikiamos rekomendacijos dėl vertinimo sistemos, teigiant, kad mokinys negali gauti vien tik gerų ar blogų įvertinimų: „*SUP turintis mokinys, ugdomas pagal pritaikytą programą, vertinamas teigiamai, jei atliko jam skirtas užduotis, pasiekė programoje numatytus tikslus, įgijo reikiamas kompetencijas ir įgūdžius. SUP turintis mokinys, ugdomas pagal pritaikytą programą, gali gauti neigiamą vertinimą, kai jis turi potencinių galių, bet neatlieka užduočių, nededa pastangų užduotims atlikti. Jeigu SUP turintis mokinys nuolat gauna labai gerus ar nepatenkinamus pažymius, programa turi būti koreguojama, pritaikoma mokinio gebėjimams*“.

Lietuvos švietimo specialistų parengtose atnaujintose bendrųjų programų rekomendacijose, skirtomis SUP turinčių mokinių ugdymui (2022), vertinimas aptariamas kiek detaliau, atskirai aprašomas kiekvienas sutrikimas, pateikiami individualizuotų ugdymo programų pavyzdžiai ir vertinimo gairės (žr. 2 lentelė). Pasak šio dokumento „*vertinimas turėtų atskleisti ne tik pasiekimų lygį, bet ir individualizuotos programos veiksmingumą*“.

2 lentelė. Atnaujintose bendrųjų programų rekomendacijose pateikiamos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo rekomendacijos

Sutrikimas		Ugdymosi pasiekimų vertinimo ypatumai
Intelektų sutrikimai (Gevorgianienė, Liaudanskienė, 2022)	Nežymiai sutrikęs intelektas	Vertinimo sistemą pasirenka mokykla. Pradinio ugdymo etape pasiekimai vertinami idiografiškai. Pagrindiniame ugdyme mokinio žinios ir gebėjimai vertinami atsižvelgiant į individualizuotos programos tikslus,
	Vidutiniškai ir žymiai sutrikęs intelektas arba Labai žymiai sutrikęs intelektas	Mokyklos pasirinktas mokymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas aptariamas su mokiniu, jo tėvais, globėjais ir švietimo pagalbą teikiančiais specialistais. Vertinama atsižvelgiant į mokinio galias ir vertinimo suvokimą, poreikius, numatomą pažangą, tėvų pageidavimus.
Įvairiapusis raidos sutrikimas (Greimaitė, Grikainienė, 2022)	Vaikystės autizmas Atipiškas (netipiškas) autizmas Rett'o sindromas Asperger'io sindromas Kiti	Būdingi netolygūs akademiniai pasiekimai. Vertinant mokinių pasiekimus: klaidomis nelaikomi raidžių rašysenos netikslumai, kalbėjimo sklandumo trūkumai, akustiškai panašias fonemas žyminčių raidžių ir grafiškai panašių raidžių painiojimas, veidrodinis raidžių rašymas, nevertinami leksinių/stilistinių ir retorinių raiškos priemonių pažinimo ir (ar) tikslingo vartojimo, tarties, kirčiavimo ir intonacijos gebėjimai.
Judesio ir padėties bei neurologiniai sutrikimai (Astapovičienė, Liaudanskienė, 2022)	Vidutiniai judesio ir padėties sutrikimai Sunkūs judesio ir padėties sutrikimai Labai sunkūs judesio ir padėties sutrikimai Lėtiniai neurologiniai sutrikimai	Skiriant patikrinimo, kontrolinius darbus, privalu eliminuoti užduotis, kurių mokinys negali atlikti dėl negalios net ir su turima kompensacine technika. Jei atliekant užduotis mokiniui reikalinga pagalbinė kompensacinė technika, užduoties atlikimo laikas atitinkamai pratęsiamas. Vertinant mokinių pasiekimus, gali būti: pratęsiamas užduočių atlikimo laikas, leidžiama būti atskiroje patalpoje ir naudotis kompiuteriu, kuriame neįdiegta teksto rašybos ir gramatikos tikrinimo programa, daryti fizinio aktyvumo pertraukas, raidžių rašysenos netikslumai nelaikomi klaidomis, pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo ir brandos egzaminų metu vykdytoju skiriamas švietimo pagalbą teikiantis specialistas.

2 lentelės tęsinys 33 puslapyje.

2 lentelės tęsinys

Kalbėjimo ir kalbos sutrikimai (Paulauskienė, Džiaugienė, 2022)	Kalbėjimo sutrikimai	Atsakinėjimui žodžiu skirti daugiau laiko. Numatyta kalbėjimo užduoties atlikimo laiką pratęsti iki 100%, o dizartrijos sutrikimo atveju - iki 25% .
	Fonologiniai sutrikimai	Užduočių atlikimo laikas gali būti pratęsiamas iki 25%, vertinant mokinio rašto darbus, klaidomis nelaikomas akustiškai panašias fonemas žyminčių raidžių painiojimas. Individualiai su mokiniu išanalizuoti dažniausiai pasitaikančias specifines rašymo klaidas; naudoti žalios spalvos pieštuką ar rašiklį; grupuoti specifines klaidas pagal jų pobūdį ir to paties pobūdžio klaidas skaičiuoti kaip vieną. Leisti mokiniui įsivertinti, vertinti ne tik pasiekimus, bet ir pastangas.
	Kalbos neišsivystymas	Nereikalauti kalbėti sudėtingais sakiniais, ilgai bei daug pasakoti. Skaitant iškart išsiaiškinami nežinomi žodžiai, sinonimai arba įvardijami galimi variantai. Leisti kalbėti pagal iš anksto sudarytą planą, schemą, naudojant vaizdines priemones, paveikslėlius. Atliekant rašto užduotis, leidžiama remtis pagalbine medžiaga. Prireikus užduočių atlikimo laikas pamokoje gali būti pratęsiamas iki 25%.
	Kalbos netekimas	Kalbos netekimo (afazija) atveju mokiniams gali būti pratęsiamas užduočių atlikimo laikas iki 50%.
Klausos sutrikimą ar kochlearinius implantus turintys mokiniai (Levickienė, Šilaikienė, 2022)	Nežymus Vidutinis Žymus Labai žymus Gilus	Siūloma mokymosi pasiekimus ir pažangą vertinti atsižvelgiant į švietimo pagalbos specialistų rekomendacijas. Rekomenduojama taikyti formuojamąjį vertinimą individualiai mokinio pažangai stebėti. Svarbu neakcentuoti mokinio nesėkmių, o atkreipti dėmesį į pasiekimus, pastebėti daromą pažangą.
Regos sutrikimai (Taurienė, Meškuotienė, 2022)	Įvairūs su regėjimu susiję sutrikimai	Pradiniame ugdyme siūloma taikyti ideografinį vertinimą. Pagrindiniame ir viduriniame ugdymo centruose mokinio pasiekimai vertinami pažymiais. Užduotys pateikiamos padidintu šriftu 14 dydžio <i>Verdana</i> šriftu, platesnis tarpas tarp eilučių, didesni tarpai tarp žodžių. Užduočių atlikimo laikas gali būti pratęsiamas, gali būti leidžiama naudotis mobilia didinimo priemone, kompiuteriu su įgarsinimo programa. Klaidomis nelaikomi rašysenos netikslumai ar Brailio rašto techninės klaidos.
Įgimta kurčneregystė (Taurienė, 2022)	Visiška arba dalinė kurčneregystė	Ugdymosi procesas fiksuojamas vaizdo įrašuose. Vertinimą atlieka visi su vaiku dirbantys pedagogai, švietimo pagalbos specialistai, tėvai. Analizuojami ne ugdytinio gebėjimai, o pedagogo veiksmai, ryšio tarp ugdytinio, ugdytojų bei tėvų kokybė. Kokybinė ugdymosi procesų analizė yra šios grupės mokinių vertinimo pagrindas.
Mokymosi sunkumai (Savaikaitienė, Šukienė, 2022)	Sulėtėjusi raida Sveikatos problemos Nepalankūs aplinkos veiksniai Emocinės krizės	Mokymosi pasiekimų vertinimą tikslinga nukreipti ne į asmenybę, o į ugdymosi pažangos vertinimą. Labai svarbus ir vertingas yra individualios mokinio pažangos stebėjimas. Pradinio ugdymo pakopoje taikomas ideografinis vertinimo metodas, o pagrindiniame ir viduriniame ugdyme mokinio pasiekimai vertinami pažymiais. Sulėtėjusios raidos atveju, esant poreikiui, svarstyti galimybę pakartoti ir įtvirtinti praeitos klasės kursą.
Mokymosi sutrikimai (Savaikaitienė, Šukienė, 2022)	Bendrieji Specifiniai Neverbaliniai	Rekomenduojamas formuojamasis vertinimas. Reikalingas palaikantis, pastiprinantis, pozityvus, skatinantis mokyti grįžtamasis ryšys. Nustatomi mokinio galioms adekvatūs vertinimo kriterijai. Vertinant akcentuoti pažangą. Mokinio naudojamos papildomos mokymo priemonės, teikiama pagalba ar sumažintos užduočių apimtys neturėtų būti mažesnio įvertinimo priežastimi. Rašto darbuose klaidos, atsirandančios dėl painiojamų skardžiųjų ir dusliųjų priebalsių, ilgųjų ir trumpųjų balsių, nelaikomos klaidomis, grupę vienos rūšies klaidų reikia skaičiuoti kaip vieną klaidą. Rašto darbuose optiškai panašių raidžių painiojimo, raidžių rašymo ar jungimo netikslumai nelaikytini klaidomis. Neišsamų, nenuoseklų, bet iš esmės teisingą atsakymą privalu vertinti teigiamai.

Kadangi analizuotuose dokumentuose nurodoma, kad vertinant SUP turinčius mokinius, pagrindinis šaltinis, kuriuo derėtų vadovautis, yra kiekvienos mokyklos mokinių pažangos ir

pasiekimų vertinimo tvarkos aprašas, toliau atliekant turinio analizę buvo surinkti 30 viešai prieinamų vienos apskrities, į kurios sudėtį įeina ir tyrime dalyvaujantis rajonas, mokymo įstaigų pasiekimų vertinimo tvarkos aprašai ir peržiūrėta, kokios rekomendacijos vertinimui pateikiamos šiuose dokumentuose. Paieškai naudoti esminiai žodžiai: „specialiosios“, „specialusis“, „specialieji“, „specialiųjų“. (žr. 3 lentelė). Surinkti vertinimo tvarkos aprašai patvirtinti 2016 – 2023 metais, daugiausia 2017 m. (2016 m. – 1, 2017 m. – 10, 2018 m. – 3, 2019 m. – 4, 2020 m. – 5, 2021 m. – 2, 2022 m. – 3, 2023 m. – 2 aprašai).

3 lentelė. X apskrities mokyklų mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašuose pateikiamų teiginių apie mokinių vertinimą analizė (N=30)

Teiginiai	Teiginių pateikusių mokyklų skaičius, n (N=30)	Teiginių pateikusių mokyklų skaičius, %
Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, mokomų pagal bendrojo ugdymo programą, mokymosi pažanga ir pasiekimai vertinami pagal bendrosiose programose numatytus pasiekimus.	15	50
Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, mokomų pagal individualizuotą programą, mokymosi pažanga ir pasiekimai vertinami pagal šioje programoje numatytus pasiekimus.	14	46,7
Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo kriterijai aptariami su mokiniu, jo tėvais (globėjais, rūpintojais), švietimo pagalbą teikiančiais specialistais, susitariama, kokiais aspektais bus pritaikomas mokinio pasiekimų vertinimas ir pa(s)itikinimų būdai, kaip jie derės su bendrosiose programose numatytais pasiekimų lygiais.	8	26,7
1-4 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ugdomų pagal pradinio ugdymo individualizuotą programą, bei specialiosios medicininės fizinio pajėgumo grupės mokinių padaryta arba nepadaryta pažanga fiksuojama įrašant „pp.“ arba „np“.	11	36,7
Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimai aptariami konsultuojantis su Vaiko gerovės komisija	6	20
Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai vertinami 10 balų sistema, atsižvelgiant į mokinio daromą pažangą ugdymo procese.	5	16,7
Vertindamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo rezultatus, mokytojas atsižvelgia į individualius asmenybės skirtumus (psichologinius, suvokimo, dėmesio, temperamento ir kt.).	6	20
Specialiosios medicininės fizinio pajėgumo grupės mokinių padaryta arba nepadaryta pažanga fizinio lavinimo pamokose fiksuojama įrašant „įskaityta“ arba „neįskaityta“;	12	40
Nepatenkinamais pažymiais vertinama tik tada, jei matyti, kad mokinys turi potencialių galių, bet nesistengia. Jei mokinys nuolat gauna labai gerus arba nepatenkinamus pažymius, reikia peržiūrėti programą: ji yra arba per lengva, arba per sunki.	8	26,7
Pusmečių ir metiniai įvertinimai, jei mokinys lanko mokyklą ir atlieka mokytojo skirtas užduotis, turi/privalo būti patenkinami.	5	16,7
Jei mokinys gerai atliko jam skirtas užduotis, pasiekė jo programoje numatytus tikslus, įgijo reikiamus įgūdžius, jis turi teisę gauti patį geriausią įvertinimą, kurį gautų bet kuris kitas jam skirtas užduotis atlikęs mokinys	4	13,3
Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai vertinami pagal individualios mokiniui parengtos programos reikalavimus ir Švietimo pagalbos tarnybos (ŠPT) nustatytus mokinio gebėjimus/ Programos sudaromos pagal pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacijas.	2	6,7
Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pažanga ir pasiekimai du kartus per metus fiksuojami pasiekimų vertinimų lapuose.	1	3,3
Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui specialiųjų pratybų metu gavus atitinkamą kaupiamųjų balų skaičių, jie dalyko mokytojo nuožiūra pridedami prie kontrolinio darbo įvertinimo, kuris rašomas į elektroninį dienyną. Kaupiamąjį balą	1	3,3

sudaroma: specialiųjų poreikių mokinio žinių ir gebėjimų įvertinimas specialiųjų pratybų metu, aktyvumas, namų darbai, pastangos atlikti užduotis, pagalba draugui, rašto darbų tvarkingumas.		
---	--	--

Išanalizavus mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašus pastebima, kad beveik pusė (46-50 %) mokyklų rekomenduoja SUP turinčius mokinius vertinti pagal bendrosiose programose numatytus pasiekimus, jei mokomasi pagal bendrąją programą, ir pagal individualizuotoje programoje apibrėžiamus pasiekimus, jei mokinys mokosi pagal individualizuotą programą. Penktadalis (20 %) mokyklų siūlo vertinant atsižvelgti į SUP turinčio mokinio individualias savybes, Daugiau nei ketvirtadalis (26,7 %) mokyklų rekomenduoja vertinimą aptarti su tėvais/ globėjais, dar penktadalis (20 %) mokyklų specifiškai išskiria aptarimą su Vaiko gerovės komisijos nariais ar kitais specialistais. Tik mažiau nei penktadalis (16,7 %) įstaigų nurodo, kad SUP turinčių mokinių vertinamas atliekamas taikant 10 balų sistemą, o šiek tiek daugiau nei ketvirtadalis (26,7 %) mokyklų nurodo, kad mokinių rekomenduojama vertinti patenkinamai, jei jis stengiasi, tačiau net 16,7 % mokyklų nurodo, kad pusmečių ir metiniai įvertinimai, jei mokinys lanko mokyklą ir atlieka mokytojo skirtas užduotis, turi/privalo būti patenkinami, nors nei pastangos, nei pažanga šiuo atveju neminimi.

Apibendrinant SUP turinčių mokinių vertinimą reglamentuojančių dokumentų analizę, galima pastebėti kelias tendencijas. Nors pačių dokumentų yra nemažai, tačiau juose pateikiama labai nedaug konkrečios informacijos, kaip vertinti SUP turinčių mokinių pasiekimus ir pažangą. Dažniausiai apsiribojama vos keliais sakiniais ar pastraipa, nukreipiama į kitus susijusius dokumentus. Nors atnaujintose bendrųjų programų rekomendacijose pateikiamos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo rekomendacijos kiekvienam specifiniam sutrikimui, jos visgi gana glaustos, suteikia tik pagrindinę informaciją, kuria galima remtis sudarant individualią mokinio vertinimo sistemą, tačiau trūksta aiškesnių praktinių pavyzdžių. Dauguma dokumentų siūlo kaip pagrindines vertinimo gaires taikyti mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašus, tačiau juose informacija taip pat pateikiama labai apibendrintai, kartais vos vienu sakiniu, siūlančiu vadovautis bendrosiose programose nurodytais pasiekimais. Nors įtraukusis ugdymas jau nėra nauja koncepcija, atliekant analizę aptikta aprašų, kuriuose nepateikiami jokie nurodymai ar patarimai, kaip vertinti SUP turinčius mokinius.

3.2 Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo situacija bendrojo ugdymo mokyklose – specialiųjų pedagogų patirčių analizė

Tyrimo metu struktūruotu tiesioginiu interviu apklausti 5 specialieji pedagogai, dirbantys bendrojo ugdymo mokyklose su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Taikyta tikslinė imties vienetų atranka. Tyrimas buvo atliktas vieno miesto ugdymosi įstaigose 2023-10-06 – 2023-10-14 laikotarpyje. Tyrimas grindžiamas anonimiškumo ir savanoriškumo principais, todėl socialinė demografinė respondentų informacija nebuvo kaupiama. Interviu sudarė 6 atvirojo

pubūdžio klausimai, pateikti 2-ame priede. Atsakymai sukaupti užrašant ir suderinant dalyviu atsakymus. Užrašyti atsakymai, buvo pateikti interviu dalyviams susipažinti ir jeigu reikia patikslinti ir pakoreguoti atsakymus. Interviu yra sunumeruoti nuo 1 iki 5, o jų dalyvių atsakymai užkoduoti atitinkamai: 1-ojo interviu dalyvio pasakymai – D1, 2-ojo – D2 ir t. t.

Pirmuoju klausimu buvo norima išsiaiškinti, kokia yra vyraujanti SUP turinčių mokinių vertinimo sistema. Klausimas skambėjo taip: „**Kaip Jūsų mokykloje vertinami 5-8 klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimai?**“. D1 pateikė išsamiausią atsakymą, kuriame išskyrė dvi SUP turinčių mokinių grupes ir jų vertinimą: besimokančius pagal pagrindinio ugdymo programą ir besimokančius pagal individualizuotus dalykų programas. D1 teigimu, besimokantieji pagal pagrindinio ugdymo programą yra vertinami pusmečio pabaigoje apibendrinamuoju vertinimu dešimties balų sistemoje ir įvertinant padarytą pažangą. Besimokantieji pagal individualizuotą ugdymo planą yra vertinami vienoda vertinimo sistema, kaip ir bendraklasiai, tačiau atsižvelgiama į jiems sudarytą dalykų programas ir jų lygius. D1 dar paaiškina, kad „*Jei mokinys gerai atliko jam skirtas užduotis, pasiekė jo programoje numatytus tikslus, įgijo reikiamus įgūdžius, jis turi teisę gauti patį geriausią įvertinimą, kurį gautų bet kuris kitas jam skirtas užduotis atlikęs mokinys.*“ [D1, 12-14]. D2 taip pat atsakė, kad tokie mokiniai vertinami pažymiais, atsižvelgiant į jų gebėjimus, bei vadovaujantis bendraisiais ugdymo planais ir pažangos bei pasiekimo vertinimo tvarka. D3 irgi teigė, kad vertinimas atliekamas vadovaujantis mokyklos vadovybės patvirtintais bendrosiose programose numatytais pasiekimais ir mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu. Tačiau pridūrė, kad „*Mokytojai mokiniams taiko įvairius vertinimo būdus: formalųjį, apibendrinamąjį, kaupiamąjį, ideografinį ir kt.*“ [D3, 11-12]. D4 nurodė, kad orientuojasi į užduočių atlikimo kokybę ir individualizuotoje programoje numatytų tikslų pasiekimą. Esant tikslų išpildymui, mokinys gali gauti aukščiausią įvertinimo balą. D5 teigia, kad SUP turinčių mokinių ir besimokančių pagal BUP vertinimo kriterijai aptariami su pačiu mokiniu, tėvais/globėjais, pedagogais specialistais, susitariama dėl vertinimo sistemos ir kaip ji derės su bendrojo ugdymo sistemos vertinimu. Jeigu mokinys mokosi pagal individualizuotą programą, Vaiko gerovės komisijos posėdžio metu tėvams pasiūloma sudėtingesnius dėstomus dalykus, pvz., fiziką, chemiją, užsienio kalbas ir informacines technologijas vertinti „išskaityta“ arba „neišskaityta“, o kitus dalykus – vertinti pažymiu, atsižvelgiant į mokinio pažangą. Šie atsakymai atskleidžia, kokia vertinimo sistema naudojama vertinant SUP turinčius mokinius. Pirmiausia, reikia pastebėti, kad neapsiribojama vien poveikio paradigma, kuomet vertinimas atliekamas tik pažymiu už pasiektus rezultatus. Antra, visais atvejais yra atsižvelgiama į pažangos ir pasiekimų tvarką, kai kuriose mokyklose taikomi keli skirtingi įvertinimo būdai ir remiamasi individualios programos planu, taip patenkinant mokinių poreikius. Tai leidžia mokiniui pasiekti ir aukščiausius vertinimo balus. Trečia, svarbu, kad į

mokymosi ir vertinimo procesą yra įtraukiamas pats mokinys, tėvai ir reikalingi specialistai, todėl lengviau užtikrinti grįžtamąjį ryšį. Tokia vertinimo sistema yra motyvuojanti ir skatina progresuoti.

Antruoju interviu klausimu buvo siekiama suprasti, kaip nusprendžiama, kokia bus taikoma SUP turinčių mokinių vertinimo sistema. Klausimas skambėjo taip: „**Kaip Jūs susitariate dėl šių mokinių pasiekimų vertinimų?**“. Trys iš penkių interviu dalyvių (D1, D2 ir D5) atsakė, kad mokinių pasiekimų vertinimas yra aptariamas Vaiko gerovės komisijoje ir individualių konsultacijų metu. Jose kviečiami dalyvauti dalyko mokytojai, pedagogai specialistai, mokinio tėvai ir pats mokinys. Iš pradžių įvertinami mokinio gebėjimai ir pagrindiniai sunkumai, atsižvelgiant į jo bendrąsias ir dalykines kompetencijas. Tada suformuojami vertinimo kriterijai, su kuriais mokinys yra supažindinamas, pvz., kaip bus vertinamas pamokų metu ir atsiskaitant rašto darbus. Mokytojams pateikiami ugdymo metodai, atitinkantys individualius mokinio poreikius. D3 ir D4 į šį klausimą atsakė, kad yra vadovaujamosi mokykloje priimtais dokumentais, taikomos ugdymo programos reikalavimais ir su mokiniiais aptartais susitarimais. Šie atsakymai rodo, kad SUP turinčių mokinių individualių ugdymo planų sudarymui skiriamas ypatingas dėmesys, o sprendimai priimami kolektyviai dalyvaujant įvairiems specialistams.

Trečiuoju klausimu norėta sužinoti, kokiais dokumentais, reglamentais ar teisės aktais vadovaujasi specialieji pedagogai, skirdami SUP turinčių mokinių vertinimo rekomendacijas. Klausimas: „**Kuo vadovaujantis Jūs teikiate rekomendacijas pedagogams 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimui?**“. Du iš penkių dalyvių (D1 ir D5) nurodė konkrečius dokumentus, kuriais vadovaujasi sudarydami vertinimo rekomendacijas. Tai buvo Bendrojo ugdymo mokyklų bendrieji ugdymo planai, 2012 m. Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo ugdymo programas tvarkos aprašas, 2004 m. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. Taip pat buvo paminėta, kad atsižvelgiama į jų miesto Švietimo pagalbos tarnybos teikiamas rekomendacijas. D3 išvardino šiuos tris pagrindinius dokumentus: teisės aktus apie bendrąjį ugdymą ir moksleivio pasiekimų ir pažangos vertinimą, mokyklos direktoriaus patvirtintą mokinių pasiekimų ir asmeninės pažangos vertinimo tvarką ir Vilniaus pedagoginės psichologinės tarnybos leidinį „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos“. Pastarojo ar į jį panašių palyginti neseniai (2020 metais) pasirodžiusių leidinių aktualumą ir naudą patvirtina D2. D4 atsakė, kad vadovaujasi Švietimo pagalbos tarnybos nustatytais išvadamis ir rekomendacijomis, taip pat savo patirtimi. Atsakymai leidžia suprasti, kad dauguma specialiųjų pedagogų, sudarydami SUP turinčių mokinių pasiekimų vertinimo rekomendacijas, laikosi esamų bendrųjų ugdymo planų, tvarkos aprašų, Švietimo tarnybos gairių ar mokyklos patvirtintų nuostatų. Tačiau galima pastebėti, kad kai kurie

iš dokumentų yra senesni negu 10 metų. Tai reiškia, kad juose aprašyti reikalavimai ir patarimai gali būti pasenę ir nebeatitikt šiuolaikinės visuomenės vertinimo kriterijų. Todėl yra būtinas leidinių, atitinkančių esamą švietimo padėtį ir lygį, sudarymas, kas ir akcentuojama dalyvių atsakymuose.

Ketvirtuoju klausimu buvo aiškinamasi, kokiomis kompetencijomis turi pasižymėti dalyko mokytojas: „**Kokių, Jūsų nuomone, kompetencijų reikia turėti dalyko mokytojui vertinant šių mokinių pasiekimus?**“. Išanalizavus visų interviu dalyvių atsakymus, paaiškėjo, kad dalyko mokytojas turi pasižymėti skirtingomis kompetencijomis: tiek žmogiškosiomis/asmeninėmis, tiek profesinėmis. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad labiau buvo akcentuojamos žmogiškosios ir asmeninės savybės, kaip kad humaniškumas, empatija, įvairiapusiškumas, pozityvumas, kūrybiškumas ir komunikabilumas. Pasak specialiųjų pedagogų, šios kompetencijos yra būtinos tinkamam vertinimui užtikrinti, nes reikia „...*pripažinti kiekvieno mokinio individualumą...*“ [D1, 41], „...*vertinti tai, ką mokiniai žino ir gali, o ne tai, ką turėtų žinoti...*“ [D5, 57], „...*atsižvelgti į individualią jo pažangą...*“ [D3, 34], „...*gebėti bendrauti su šeima, bei dirbti komandoje...*“ [D2, 27]. Tik po to sekė profesinės kompetencijos: gebėjimas pažinti mokinius, pritaikyti ugdymo programas, metodus, turinį ir priemones pagal mokinio poreikius, ugdymo organizavimas. Tai rodo, kad dalyko pedagogui bendraujant ir dirbant su SUP turinčiais mokiniais yra labai svarbu gebėti įsijausti į mokinio vaidmenį ir į viską žiūrėti per jo prizmę.

Penktasis klausimas buvo skirtas sužinoti, kokia pagalba yra reikalinga sėkmingam pažangos vertinimui: „**Kokios pagalbos reikėtų mokytojams siekiant kokybiško mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus atitinkančio pasiekimų vertinimo?**“. Tik vienas interviu dalyvis (D4) nurodė, kad papildoma pagalba SUP turinčių mokinių vertinimui nebuvo reikalinga. Likę dalyviai tvirtino, kad pagalba yra būtina ir dėl jos trūkumo iškyla vertinimo klaidų. D1 įvardijo, kad „...*mokinio žinios pervertinamos arba mokinys gauna žemesnį įvertinimą, neatsižvelgiama į jam sudarytą ugdymo planą...*“ [D1, 52-53]. D5 nuomonė sutapo su D1 dėl vertinimo subjektyvumo: „...*už elgesį, už padarytų klaidų kiekį, lyginant su kitų klasės mokinių pasiekimais...*“ [D5, 67-68]. Jų nuomone, taip nutinka dėl abstrakčios SUP turinčių mokinių vertinimo sistemos. Tam pritaria ir D3, teikdamas, kad pasiekimų vertinimo sistema nėra aiškiai suprantama. Taip pat D3 pabrėžė nuolatinės mokytojo padėjėjo pagalbos poreikį pamokų metu dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje. Tokiu atveju vienam mokytojui tampa sudėtinga suderinti kelias skirtingas ugdymo programas. D2 pastebi, kad paprasčiausiai pritrūksta laiko, bandant įsigilinti į individualius mokinių poreikius ir planuojant jų darbą pamokose. D2 nuomone, mokymai apie SUP turinčių mokinių pasiekimų vertinimą padėtų išvengti minėtų sunkumų. Šie pasisakymai atskleidžia vertinimo sistemos problemišumą, nurodo, kad ji nėra pakankamai aiški

ir konkreti, o pedagogams trūksta patirties ir yra reikalinga pagalba dirbant ir vertinant SUP turinčius mokinius.

Šeštoju klausimu dalyviams buvo suteikta galimybė laisvai pasisakyti ir praplėsti savo mintis SUP turinčių mokinių vertinimo tematika. Klausimas buvo formuluojamas taip: „**Galbūt mes ko nors neaptarėme ir jūs norėtumėte ką nors pridėti, kas jums atrodo svarbu?**“. Šia galimybe pasinaudojo D1 ir D2. D1 plėtojo mintį apie mokinių gebėjimus įsisavinti žinias skirtingais būdais ir tempu ir pridūrė, kad „*Ne visada parenkamos mokinio poreikius atitinkančios atsiskaitymo formos, todėl rezultatai neatspindi mokinio žinių lygio*“ [D1, 61-62]. D2 pasiūlė, kad siekiant palengvinti krūvį pedagogams, būtų naudinga parengti vieningą dokumentaciją ar tvarkos aprašą su aiškiais SUP turinčių mokinių vertinimo kriterijais. Šios dvi atskiros nuomonės veda prie vieno bendro dalyko – mokytojams nėra pilnai aišku, kokių metodų ir priemonių reikia imtis renkantis vertinimo kriterijus.

Šio struktūruoto interviu tyrimo metu paaiškėjo, kad SUP turinčių mokinių vertinimo sistemai parengti yra reikalingas didelis resursų kiekis: sprendimai priimami Vaiko gerovės komisijoje, kurioje dalyvauja daug skirtingų specialistų, kviečiami tėvai/globėjai ir mokinys. Sudarant individualią vertinimo sistemą, atitinkančią mokinio poreikius, vadovaujamosi daugeliu dokumentų, teisės aktų ir tvarkos aprašų. Taip pat pats vertinimas tampa sudėtingas, nes nėra teisinga apsiriboti vien balų sistema, yra svarbu vertinti pasiekimus, suteikti grįžtamąjį ryšį ir žadinti mokinio motyvaciją. Todėl svarbu, kad dalyko pedagogas pasižymėtų turtingu bendražmogiškųjų ir profesinių kompetencijų bagažu. Tai yra sudėtingas iššūkis ir gana naivu manyti, kad vienas asmuo galėtų turėti tiek daug gebėjimų. Todėl yra būtina nuolatinė pedagogų padėjėjų pagalba pamokų metu. Tam įgyvendinti reikia didinti žmogiškųjų išteklių skaičių švietimo įstaigose.

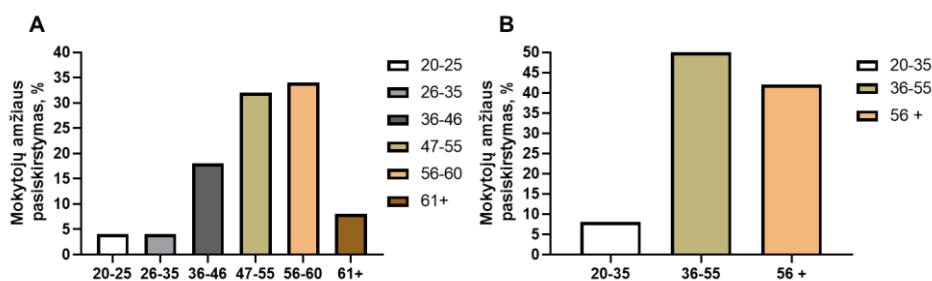
3.3 Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo situacija bendrojo ugdymo mokykloje – mokytojų patirčių analizė

Iš viso anketinę apklausą užpildė 56 respondentai (94 proc. pasirinkto rajono bendrojo ugdymo mokyklose 2023 rugsėjo 1 d. ŠVIS duomenimis dirbantys gimtosios ir užsienio kalbų, matematikos, socialinių ir gamtos mokslų dalykų mokytojai), tačiau 6 apklausos buvo pašalintos, nes neatitiko tyrimo dalyvių kriterijų. Galutinė anketinės apklausos tyrimo dalyvių imtis n= 50 (90 proc. rajono mokyklose su SUP turinčiais mokiniais dirbančių dalykų mokytojų). Pagrindinis kriterijus – mokytojai, dirbantys bendrojo ugdymo (ne specialiosiose) mokyklose, mokantys 5-8 klasių moksleivius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir atliekantys šių mokinių pasiekimų vertinimą. Tyrimas atliktas 2023 m. rugsėjo mėn. – 2023 m. spalio mėn.

3.3.1 Bendrieji anketos duomenys ir tyrimo dalyvių demografiniai duomenys

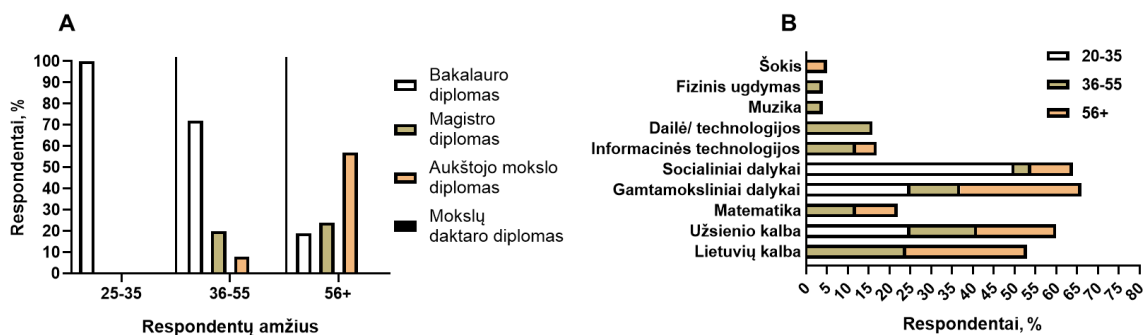
Šiame tyrime sudarytoje anketoje siekiama įvertinti mokytojų patirtis vertinant 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pažangos vertinimo padėtį Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose. Vidutinė anketos atlikimo trukmė 769 sek. (12,82 min.).

Tyrimo dalyviai buvo skirstomi į grupes pagal amžių: 20-25 metų, 26-35 metų, 36-46 metų, 47-55 metų, 56-60 metų ir daugiau nei 61 metų amžiaus. Iš mokytojų pateiktų atsakymų galima matyti, kad didžiausia dalis respondentų buvo 47-55 metų amžiaus (32 % respondentų) ir 56-62 metų amžiaus (34% respondentų), mažiausia respondentų dalis buvo jauni mokytojai 20-25 metų amžiaus ir 26-35 metų amžiaus (po 4 % respondentų) (žr. 2 pav. A). Tolesnei analizei respondentai suskirstyti į 3 grupes pagal amžių: 1 grupė – jauni mokytojai 20-35 metų amžiaus; 2 grupė – vidutinio amžiaus mokytojai 36-55 metų amžiaus; 3 grupė – vyresni mokytojai virš 56 metų amžiaus (žr. 2 pav. B).

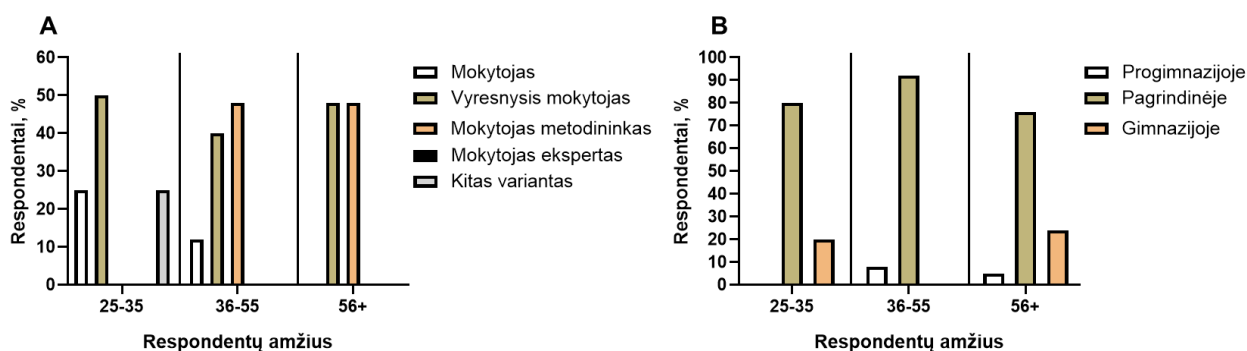


2 pav. A – Mokytojų, užpildžiusių anketą, amžiaus pasiskirstymas, proc., N=50. B – Grupuoatas mokytojų amžiaus pasiskirstymas toliau naudotas magistro darbo analizėje respondentų grupavimui. 20-35 N=4; 36-55 N=25; 56+ N=21

Toliau mokytojų buvo klausama apie jų išsilavinimą ir mokomą dalyką. Nei vienas respondentas neturėjo mokslo daktaro laipsnio. Jaunų mokytojų grupėje visi respondentai nurodė turintys bakalauro laipsnį, po 25 % mokytojų nurodė dėstantys užsienio kalbą arba gamtamokslinius dalykus ir 50 % respondentų – socialinius dalykus. Vidutinio amžiaus mokytojų grupėje 72 % respondentų nurodė turintys bakalauro diplomą, 20 % magistro diplomą ir 8 % aukštojo mokslo diplomą. Šioje grupėje 24 % respondentų buvo lietuvių kalbos mokytojai, po 16 % užsienio kalbų mokytojai arba dailės/technologijų mokytojai, po 12 % matematikos, gamtamokslinių dalykų ir informacinių technologijų mokytojai ir po 4 % socialinių dalykų, muzikos ir fizinio ugdymo mokytojai. Vyresnių mokytojų grupėje 19 % respondentų nurodė įgiję bakalauro diplomą, 24 % magistro diplomą ir 54 % aukštojo mokslo diplomą. Šioje grupėje po 29 % respondentų buvo lietuvių kalbos mokytojai ir gamtamokslinių dalykų mokytojai, 19 % užsienio kalbų mokytojai, po 10 % matematikos arba socialinių dalykų mokytojai, po 5 % informacinių technologijų ir šokių mokytojai (žr. 3 pav. A ir B.).



Iš pateiktų duomenų, galima pastebėti, kad daugiausia mokytojai turi vyresniojo mokytojo arba mokytojo metodininko kvalifikaciją, nei vienas respondentas nenurodė turintis mokytojo eksperto kvalifikaciją. 20-35 metų mokytojų grupėje, ketvirtadalis (25 %) respondentų nurodė esą mokytojai, pusė (50 %) respondentų nurodė turintys vyresniojo mokytojo kvalifikaciją, vienas respondentas nurodė esantis mokytojas be pedagogo kvalifikacijos. Didžioji dalis (80 %) šios grupės respondentų dirba pagrindinėje mokykloje, penktadalis (20 %) gimnazijoje. 36-55 m. amžiaus grupėje 12 % respondentų nurodė mokytojo kvalifikaciją, 40 % respondentų buvo vyresnieji mokytojai ir 48 % mokytojai metodininkai. Šioje grupėje beveik dešimtadalis (8 %) respondentų nurodė dirbantys progimnazijoje, o visi kiti (92 %) respondentai pagrindinėje mokykloje. 56+ amžiaus grupėje, beveik pusė (po 48 %) respondentų atsakė turintys vyresniojo mokytojo ir tiek pat - mokytojo metodininko kategoriją (žr. 4 pav. A ir B), vienas respondentas į šį klausimą neatsakė. 5 % respondentų nurodė dirbantys progimnazijoje, trys ketvirtadaliai (76 %) pagrindinėje mokykloje ir beveik penktadalis (24 %) pedagogų dirba gimnazijoje.

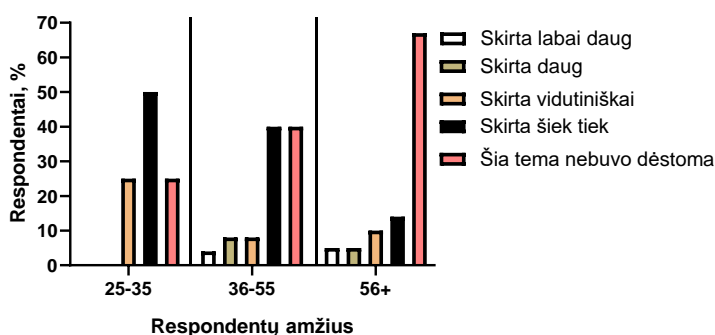


Apibendrinus demografinius duomenis galima teigti, kad apklausos tiriamųjų imtis gerai atspindi 5-8 klasių mokytojų generalinę imtį ir tendencijas. Matomas jaunų pedagogų trūkumas, daugiausia vyrauja vidutinio ir vyresnio amžiaus mokytojai. Taip pat galima stebėti, kad su amžiumi ir darbo patirtimi didėja mokytojo kvalifikacija – vidutinio amžiaus ir vyresnių mokytoju

grupėje nemaža dalis pedagogų yra įgiję vyresnio mokytojo arba mokytojo metodininko kvalifikaciją. Šie duomenys parodo, kad atliktame tyrime dalyvavo kompetentingi ir savo sritį išmanantys pedagogai, kurių atsakymai į klausimus ir nuomonė turėtų kokybiškai reprezentuoti nagrinėjamą temą ir padėti atsakyti į kylančius probleminius klausimus.

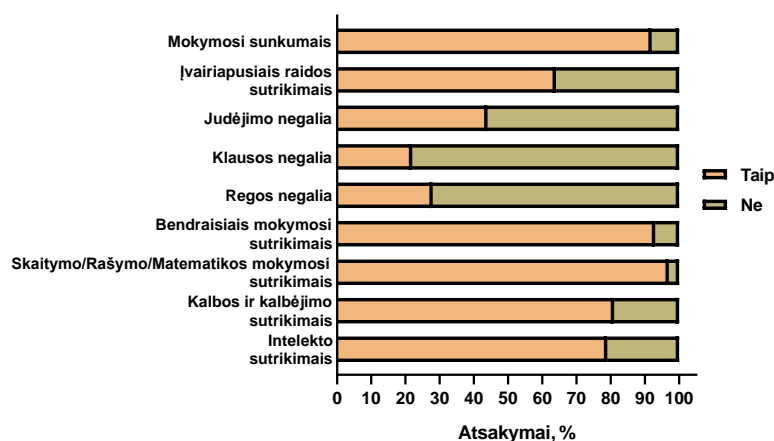
3.3.2 Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių 5-8 klasių mokinių pasiekimų vertinimo padėtis Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose

Siekiant išsiaiškinti, ar studijų metu mokytojai ruošiami dirbti su SUP turinčiais mokiniais įtraukiojo ugdymo kontekste, respondentams buvo užduotas klausimas: „Kiek Jūsų studijų metu buvo skiriama dėmesio įtraukiamam ugdymui ir rengimui ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo tipo klasėse?“. 50 % jaunų mokytojų atsakė, kad šia tema studijų metu dėstoma nebuvo, po 25% – kad šiai temai skirta vidutiniškai dėmesio arba šia tema nebuvo dėstoma visai. Po 40 % vidurinio amžiaus mokytojų nurodė, kad apie SUP turinčius mokinius nebuvo dėstoma arba dėstoma šiek tiek, ir tik 4 % apklaustųjų nurodė, kad šiai temai skirta labai daug dėmesio studijų metu. 67 % vyresnių mokytojų nurodė, kad apie SUP turinčių mokinių ugdymą jų studijose nebuvo dėstoma (žr. 5 pav.).



5 pav. Mokytojų, užpildžiusių anketą, duomenų apie studijose skirtą dėmesį SUP turinčių mokinių ugdymui analizė, proc., N=50

Tolesniuose klausimuose siekta išsiaiškinti, ar mokytojai dirba klasėse su daug mokinių, kitaip tariant, koks vidutiniškai visų mokinių skaičius tenka mokytojui vienoje klasėje. Tačiau dalis respondentų klausimą interpretavo kitaip ir parašė, kiek SUP turinčių mokinių mokosi jų klasėse. Taip pat siekta išsiaiškinti, kokių specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai turi. Nustatytas mokinių skaičiaus klasėje vidurkis ir standartinis nuokrypis $21 \pm 5,6$ mokinio, o SUP turinčių mokinių skaičiaus klasėje vidurkis ir standartinis nuokrypis $3 \pm 0,6$. Vadinasi, vidutiniškai SUP turintys mokiniai klasėje sudaro apie 14 % visų mokinių. Mokytojai nurodė, kad dažniausiai jų klasėje mokosi mokiniai, turintys specifinių mokymosi (skaitymo/rašymo/matematikos) sutrikimus (97 %), bendruosius mokymosi sutrikimus ir mokymosi sunkumus (93 ir 92 % atitinkamai), o rečiausiai susiduriama su regos ir klausos negalias turinčiais mokiniais (22 ir 28 % atitinkamai) (žr. 6 pav.).



6 pav. Mokytojų, užpildžiusių anketą, duomenų apie SUP turinčių mokinių sutrikimus analizė, proc.

Taigi, išanalizavus respondentų atsakymus, buvo pastebėta, kad ankstesniais metais ruošiant pedagogus apie įtraukijį ugdymą nebuvo daug dėstoma, arba nebuvo dėstoma visai – mažiau nei dešimtadalis apklaustųjų, kurie aukštąsias ugdymo įstaigas baigė paskutinį dešimtmetį, nurodė, kad studijų metu buvo detalčiai supažindinti su SUP turinčių mokinių ugdymu. Taip pat buvo pastebėta tendencija, kad vidutiniškai mokytojai dirba gana didelėse klasėse su trimis SUP turinčiais mokiniais klasėje, daugiausia mokinių turi specifinių mokymosi (skaitymo, rašymo), kalbos ar intelekto sutrikimus ir tik maža dalis fizines negalias.

Tolesnėje anketos dalyje respondentams buvo pateikiami sąvokų ir klausimų blokai apie bendrąsias įtraukiojo ugdymo sąvokas, vertinimo sąvokas, dokumentus ir asmenines nuomones atliekant SUP turinčių mokinių vertinimą. Atlikta klausimyno vidinio suderinamumo analizė (*Cronbach's alpha* įvertis) (žr. 4 lentelė). Kai *Cronbach'o* α įvertis $>0,9$, klausimyno suderinamumas puikus, kai $0,8-0,89$ – suderinamumas geras. Šiame tyrime naudoto klausimyno *Cronbach'o* α įvertis $0,95$, tad galime teigti, kad klausimynas sudarytas tinkamai tyrimui atlikti.

4 lentelė. **Klausimyno vidinio suderinamumo vertinimas**

Klausimų grupė	Teiginių kiekis	<i>Cronbach</i> α
Bendrosios sąvokos	4	0,93
Su vertinimu siejamos sąvokos	9	0,93
Vertinimą reglamentuojantys dokumentai	8	0,93
Asmeninė patirtis atliekant pasiekimų vertinimą	16	0,87
Visas klausimynas	37	0,95

Respondentų atsakymų statistiniam reikšmingumui įvertinti atlikta dispersinė analizė (testas ANOVA). Dispersinė analizė leido atskleisti mokytojų amžiaus įtaką nuostatoms ir problemoms, susijusioms su SUP turinčių mokinių pasiekimų vertinimu, remiantis vidurkiais (*angl., mean*). Atvirojo tipo klausimams atlikta turinio analizė. Respondentams buvo pateikti teiginiai, kurie susiję su įtraukiamam ugdymui aktualiomis sąvokomis, pažangos vertinimo sąvokomis ir

reglamentuojančiais dokumentais bei mokytojų asmenine patirtimi atliekant vertinimą. Naudota Likerto skalė – respondentai ties kiekvienu teiginiu galėjo pažymėti po vieną variantą:

- 1 – visiškai nesuprantu/nesusipažinęs/nesutinku,
- 2 – nesuprantu/daugiausia nesusipažinęs/nesutinku,
- 3 – šiek tiek suprantu/susipažinęs/nei sutinku nei nesutinku,
- 4 – daugiausia suprantu/susipažinęs/sutinku,
- 5 – visiškai suprantu/susipažinęs/sutinku.

Pirmasis respondentams pateiktas šio tipo klausimas buvo „**Ar Jums suprantamos šios sąvokos?**“. Atlikus dispersinę analizę nebuvo pastebėta reikšmingų skirtumų tarp atsakymų skirtingose respondentų grupėse nei pagal amžių, nei pagal išsilavinimą. Visi respondentai daugiausia/visiškai supranta bendrąsias įtraukiojo ugdymo sąvokas (žr. 5 ir 6 lentelės). Šie apklausos duomenys parodo, kad įvairaus amžiaus respondentai vienodai išmano įtraukiojo ugdymo specifiką. Nors kalbant apie mokinių pasiekimų vertinimo suvokimą buvo užsiminta apie problematiką dėl mokinių ir mokytojų amžiaus skirtumo, tačiau skirtingo amžiaus ir išsilavinimo mokytojai nurodė vienodai gerai suprantantys su tuo susijusias sąvokas. Iš to galima manyti, kad vertinimo išmanymo atotrūkis tarp skirtingų mokytojų kartų nyksta.

5 lentelė. **Įtraukiojo ugdymo sąvokų suprantamumo priklausomybė nuo respondento amžiaus.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; F – dispersijų skirtumų įvertis; p – statistinis patikimumas * $p < 0,05$, 20-35 N=4; 36-55 N=25; 56+ N=21

Teiginiai	Amžius							F	p
	20-35 (Jauni)		36-55 (Vidutinis)		56+ (Vyresni)				
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. Paklaida	Vidurkis	St. paklaida			
Specialieji ugdymosi poreikiai	4,75	0,25	4,48	0,14	4,62	0,11	0,49	0,613	
Įtraukusis ugdymas	4,50	0,29	4,28	0,17	4,38	0,13	0,21	0,808	
Pažangos vertinimas	4,25	0,25	4,32	0,16	4,43	0,15	0,17	0,841	
Pasiekimų vertinimas	4,25	0,25	4,28	0,20	4,43	0,15	0,20	0,815	

6 lentelė. **Įtraukiojo ugdymo sąvokų suprantamumo priklausomybė nuo respondento išsilavinimo.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; F – dispersijų skirtumų įvertis; p – statistinis patikimumas * $p < 0,05$, Bakaluro diplomas N=26; Magistro diplomas N=10; Aukštojo mokslo diplomas N=14

Teiginiai	Išsilavinimas		
	Bakaluro diplomas	Magistro diplomas	Aukštojo mokslo diplomas

	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. Paklaida	Vidurkis	St. paklaida	F	p
Specialieji ugdymosi poreikiai	4,62	0,11	4,30	0,21	4,64	0,17	1,15	0,327
Įtraukusis ugdymas	4,35	0,16	4,30	0,21	4,36	0,17	0,02	0,981
Pažangos vertinimas	4,42	0,15	4,20	0,20	4,36	0,20	0,34	0,716
Pasiekimų vertinimas	4,46	0,14	4,20	0,20	4,21	0,30	0,58	0,563

Antrasis respondentams užduotas šio tipo klausimas buvo „**Ar Jums suprantamos šios su vertinimo procesu siejamos sąvokos?**“. Išanalizavus respondentų atsakymus, buvo pastebėta, kad 20-35 m. amžiaus mokytojai šiek tiek prasčiau supranta sąvokas *Formalusis vertinimas*, *Kriterinis vertinimas* ir *Sumuojamasis vertinimas*, nors skirtumas ir nebuvo statistiškai reikšmingas (žr. 7 lentelė). Lyginant respondentų atsakymus pagal mokytojų išsilavinimą, tokia tendencija nebuvo stebėta, mokytojai vertinimo sąvokų supratimą vertina vienodai gerai, nepriklausomai nuo išsilavinimo (žr. 8 lentelė). Toks duomenų pasiskirstymas leidžia manyti, kad svarbų vaidmenį atlieka mokytojo patirties indėlis, kuris su darbo stažu didėja. Tikėtina, kad vyresnio amžiaus mokytojams yra lengviau panaudoti ir taikyti skirtingo tipo vertinimo sistemas, jas priderinant prie dėstomo dalyko specifikos ar SUP turinčių mokinių poreikių.

7 lentelė. **Vertinimo sąvokų suprantamumo priklausomybė nuo respondento amžiaus.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; F – dispersijų skirtumų įvertis; p – statistinis patikimumas * p<0,05, 20-35 N=4; 36-55 N=25; 56+ N=21

Teiginiai	Amžius							
	20-35 (Jauni)		36-55 (Vidutinis)		56+ (Vyresni)		F	p
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida		
Norminis vertinimas	3,50	0,65	3,72	0,27	4,10	0,24	0,71	0,496
Kriterinis vertinimas	3,75	0,48	4,25	0,22	4,74	0,13	2,76	0,074
Formalusis vertinimas	3,75	0,63	4,32	0,20	4,76	0,12	3,06	0,057
Neformalusis vertinimas	3,75	0,63	4,36	0,20	4,57	0,18	1,32	0,276
Sumuojamasis vertinimas	3,75	0,63	3,80	0,24	4,48	0,15	2,79	0,072
Formuojamasis vertinimas	4,50	0,29	4,32	0,21	4,71	0,12	1,20	0,310
Kaupiamasis vertinimas	4,50	0,29	4,44	0,19	4,86	0,08	1,87	0,165
Apibendrinamasis vertinimas	4,25	0,25	4,32	0,21	4,80	0,09	2,23	0,119
Įsivertinimas	4,75	0,25	4,46	0,19	4,71	0,10	0,78	0,466

8 lentelė. **Įtraukiojo ugdymo sąvokų suprantamumo priklausomybė nuo respondento išsilavinimo.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; F – dispersijų skirtumų

įvertis; p – statistinis patikimumas * $p < 0,05$, Bakalauro diplomas $N=26$; Magistro diplomas $N=10$; Aukštojo mokslo diplomas $N=14$

Teiginiai	Išsilavinimas							
	Bakalauro diplomas		Magistro diplomas		Aukštojo mokslo diplomas		F	p
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida		
Norminis vertinimas	3,77	0,26	4,10	0,28	3,85	0,37	0,26	0,775
Kriterinis vertinimas	4,40	0,18	4,50	0,17	4,33	0,36	0,09	0,918
Formalusis vertinimas	4,50	0,16	4,20	0,25	4,57	0,29	0,56	0,576
Neformalusis vertinimas	4,42	0,19	4,20	0,25	4,50	0,29	0,30	0,743
Sumuojamasis vertinimas	4,04	0,22	3,90	0,18	4,29	0,32	0,43	0,654
Formuojamasis vertinimas	4,62	0,15	4,30	0,21	4,43	0,31	0,54	0,587
Kaupiamasis vertinimas	4,69	0,12	4,50	0,17	4,57	0,29	0,27	0,766
Apibendrinamasis vertinimas	4,58	0,14	4,40	0,22	4,46	0,31	0,19	0,825
Įsivertinimas	4,68	0,11	4,50	0,17	4,50	0,29	0,36	0,701

Trečiuoju klausimų bloku siekta išsiaiškinti, kaip gerai mokytojai susipažinę su įtraukijį ugdymą ir SUP turinčių mokinių vertinimą reglamentuojančiais dokumentais. Nustatyta, kad jauni ir vidutinio amžiaus mokytojai šiek tiek prasčiau susipažinę su įtraukiojo ugdymo plėtros veiksmų planu nei vyresni mokytojai, tačiau jauni ir vyresni mokytojai geriau susipažinę su Atnaujintų bendrųjų programų rekomendacijomis, skirtomis SUP turinčių mokinių ugdymui, nei vidutinio amžiaus grupės respondentai. Taip pat pastebėta, kad 20-55 metų amžiaus mokytojai statistiškai reikšmingai mažiau susipažinę su LR Švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu „Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“ ir LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“ nei 56+ amžiaus grupės mokytojai (žr. 9 lentelė). Iš to galima manyti, kad karjerą pradėję mokytojai labiau linkę susipažinti su apibendrintais ir glaustai išdėstytais dokumentais. Taip pat galima kelti prielaidą, kad ir vėlesniame karjeros etape mokytojai geba atnaujinti žinias susipažindami su naujausiai išleistais įstatymais. Tendencingų skirtumų tarp respondentų išsilavinimo ir įsigilinimo į dokumentus nestebėta (žr. 10 lentelė). Tačiau išvelgiama tai, kad respondentai veikia susipažįsta su glaustesniais dokumentais, pavyzdžiui, rekomendacijomis ar tvarkos aprašais, negu įstatymais. Todėl galima daryti prielaidą, kad naujausia informacija visų amžiaus ir išsilavinimo grupių mokytojus pasiekia per naujausios dokumentacijos analizavimą.

9 lentelė. **Susipažinimo su mokinių vertinimą reglamentuojančiais dokumentais priklausomybė nuo respondento amžiaus.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; *F* – dispersijų skirtumų įvertis; *p* – statistinis patikimumas * $p < 0,05$, 20-35 N=4; 36-55 N=25; 56+ N=21

Teiginiai	Amžius							
	20-35 (Jauni)		36-55 (Vidutinis)		56+ (Vyresni)		<i>F</i>	<i>p</i>
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida		
2020m. rugsėjo 9 d. Vyriausybės priimtas (2021 m. spalio mėn. atnaujintas) 2021 – 2030 m. Nacionalinis pažangos planas	2,50	0,65	2,84	0,25	3,16	0,3	0,59	0,556
Įtraukaus ugdymo plėtros veiksmų planas	2,50	0,65	2,72	0,24	3,40	0,21	2,48	0,095
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos	3,25	0,75	3,28	0,25	3,85	0,22	1,44	0,247
LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas „Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“	3,00	0,41	3,44	0,25	4,19	0,19	3,82	0,029*
LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“	3,00	0,71	3,04	0,23	4,00	0,24	4,17	0,022*
LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, lietuvių kalbos ir literatūros įskaitos, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir eksternams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašo patvirtinimo“	2,50	0,65	2,80	0,26	3,35	0,24	1,47	0,240
Atnaujintų bendrųjų programų rekomendacijomis, skirtomis SUP turinčių mokinių ugdymui	4,00	0,00	3,12	0,27	3,80	0,20	2,53	0,091
Mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų	4,50	0,29	4,04	0,21	4,50	0,15	1,61	0,210

vertinimo tvarkos aprašu.								
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

10 lentelė. **Susipažinimo su mokinių vertinimą reglamentuojančiais dokumentais priklausomybė nuo respondento išsilavinimo.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; F – dispersijų skirtumų įvertis; p – statistinis patikimumas * $p < 0,05$, Bakalauro diplomas $N=26$; Magistro diplomas $N=10$; Aukštojo mokslo diplomas $N=14$

Teiginiai	Išsilavinimas							
	Bakalauro diplomas		Magistro diplomas		Aukštojo mokslo diplomas		F	p
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida		
2020m. rugsėjo 9 d. Vyriausybės priimtas (2021 m. spalio mėn. atnaujintas) 2021 – 2030 m. Nacionalinis pažangos planas	3,04	0,25	3,00	0,33	2,67	0,41	0,36	0,698
Įtraukaus ugdymo plėtros veiksmų planas	2,88	0,24	3,10	0,31	3,08	0,33	0,19	0,832
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos	3,48	0,26	3,50	0,22	3,57	0,34	0,03	0,974
LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas „Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“	3,54	0,22	3,90	0,28	3,93	0,34	0,70	0,503
LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“	3,31	0,24	3,40	0,31	3,69	0,40	0,42	0,659
LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, lietuvių kalbos ir literatūros įskaitos, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo	2,88	0,26	3,00	0,30	3,23	0,36	0,33	0,722

instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir eksternams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašo patvirtinimo“								
Atnaujintų bendrųjų programų rekomendacijomis, skirtomis SUP turinčių mokinių ugdymui	3,54	0,25	3,50	0,27	3,31	0,33	0,17	0,844
Mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu.	4,27	0,17	4,20	0,20	4,31	0,33	0,04	0,962

Ketvirtuoju klausimų bloku siekta nustatyti, kokios yra mokytojų asmeninės patirtys vertinant SUP turinčių mokinių pasiekimus. Pastebėta, kad į pateiktus teiginius visų amžiaus grupių mokytojai atsakė panašiai, skirtumų nustatyta nebuvo (žr. 11 lentelė). Daugelis nesutinka arba nei sutinka nei nesutinka, kad SUP turinčių mokinių vertinimo kriterijai yra paprasti ir aiškūs. Taip pat visų amžiaus grupių mokytojai sutinka arba visiškai sutinka, kad nėra aiškių gairių apie SUP turinčių mokinių vertinimą. Tai tik paaiškina, kodėl mokytojams yra sudėtinga sukurti mokinio galioms adekvačius vertinimo kriterijus. Aukštas mokytojų profesines ir žmogiškąsias kompetencijas rodo tokie rodikliai, kaip gebėjimas atsižvelgti į individualius mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, švietimo pagalbos specialisto rekomendacijas ir pažangos įvertinimas. SUP turintiems mokiniams taikoma moralės požiūriu lygiavertė vertinimo sistema kaip ir kitiems pagal bendrąją ugdymosi programą besimokantiems mokiniams, nes jie nevertinami nei per griežtai, nei per atlaidžiai. Taip įgyvendinamos įtraukiojo ugdymo vertybės: lygios galimybės, kokybė ir teisingumas.

11 lentelė. **Asmeninę patirtį apibrėžiančių teiginių atliekant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimų vertinimą priklausomybė nuo respondento amžiaus.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; *F* – dispersijų skirtumų įvertis; *p* – statistinis patikimumas
* $p < 0,05$, 20-35 N=4; 36-55 N=25; 56+ N=21

Teiginiai	Amžius							
	20-35 (Jauni)		36-55 (Vidutinis)		56+ (Vyresni)		<i>F</i>	<i>p</i>
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida		
Mokinių, turinčių SUP, vertinimo kriterijai yra paprasti ir aiškūs	2,75	0,48	2,72	0,20	2,86	0,19	0,12	0,886

Trūksta aiškių gairių, kaip reikėtų atlikti mokinių, turinčių SUP, vertinimą	4,25	0,25	3,76	0,21	4,00	0,14	0,79	0,459
Esu susipažinęs su kiekvieno mokinio specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir atsižvelgiu į juos vertindamas	3,75	0,25	3,68	0,21	3,95	0,16	0,54	0,585
Vertindamas atsižvelgiu tik į mokinio, turinčio SUP, pasiekimus, nekreipiant dėmesio į pažangą	2,75	0,48	3,00	0,23	3,10	0,19	0,20	0,823
Vertindamas atsižvelgiu į mokinio, turinčio SUP, pažangą, tai daro įtaką pasiekimų vertinimui	4,00	0,00	3,92	0,19	3,79	0,20	0,16	0,851
Vertinimą naudoju kaip drausminančią priemonę, siekdamas koreguoti mokinio elgesį	2,00	0,58	2,12	0,23	1,80	0,20	0,51	0,606
Vertindamas atsižvelgiu į švietimo pagalbos specialisto rekomendacijas kiekvienu individualiu atveju	3,25	0,25	3,72	0,20	3,71	0,23	0,39	0,677
Net jei mokiny nesiekia reikiamo pasiekimų lygmens, vertinu jį atsižvelgdamas į jo gebėjimus	3,75	0,25	3,88	0,18	4,19	0,15	1,13	0,333
Naudoju vertinimą pagyrimais kaip skatinimo priemonę	4,00	0,41	4,24	0,18	4,52	0,11	1,30	0,283
Naudoju vertinimą pažymiais kaip skatinimo priemonę	3,75	0,25	3,76	0,19	3,48	0,21	0,56	0,573
Vertinu SUP turinčius mokinius griežčiau nei kitus klasės mokinius	1,25	0,25	1,92	0,23	1,76	0,15	0,89	0,419
Vertinu SUP turinčius mokinius atlaidžiau nei kitus klasės mokinius	3,25	0,48	3,16	0,21	3,48	0,24	0,51	0,605
Mokinių, turinčių SUP, vertinimas kelia man nerimą	3,75	0,25	3,40	0,22	3,62	0,25	0,33	0,722
Vertindamas mokinius, turinčius SUP, konsultuojuosi su kitais pedagogais, švietimo pagalbos specialistais, dirbančiais su tuo mokiniu	3,75	0,25	3,64	0,23	3,71	0,22	0,04	0,963
Vertindamas mokinius, turinčius SUP, vadovaujuosi mokyklos	3,75	0,25	3,76	0,19	3,76	0,22	0,00	1,00

pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu								
Vertindamas mokinių, turintį SUP, atsižvelgiu į individualaus ugdymo (pagalbos) plane priimtus susitarimus	3,75	0,25	3,88	0,19	4,05	0,16	0,35	0,709

Tyrimo metu pastebėta, kad XX a. aukštojo mokslo diplomą įgyję mokytojai statistiškai reikšmingai mažiau atsižvelgia į mokinių pažangą atliekant pasiekimų vertinimą nei XXI a. bakalauro ar magistro diplomą įgyję mokytojai. Taip pat pastebėta, kad aukštojo mokslo diplomą turintys mokytojai linkę mažiau naudoti vertinimą pažymiais kaip skatinimo priemonę nei bakalauro ar magistro diplomą turintys mokytojai (žr. 12 lentelė). Tokie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad vyresni mokytojai atsainiau taiko formuojamąjį vertinimą negu jaunesni. Ir nors remiantis 5-os ir 6-os lentelių duomenimis buvo stebėta, kad visų amžiaus grupių mokytojai daugiausiai supranta pasiekimų vertinimo sąvoką, tačiau iš pastarųjų 12-os lentelės duomenų aiškėja, kad pati vertinimo strategija gali skirtis.

12 lentelė. **Asmeninę patirtį apibrėžiančių teiginių atliekant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimų vertinimą priklausomybė nuo respondento amžiaus.** Pateiktas vidurkis; St. paklaida – standartinė paklaida; F – dispersijų skirtumų įvertis; p – statistinis patikimumas * $p < 0,05$, Bakalauro diplomas $N=26$; Magistro diplomas $N=10$; Aukštojo mokslo diplomas $N=14$

Teiginiai	Išsilavinimas							
	Bakalauro diplomas		Magistro diplomas		Aukštojo mokslo diplomas		F	p
	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida	Vidurkis	St. paklaida		
Mokinių, turinčių SUP, vertinimo kriterijai yra paprasti ir aiškūs	2,88	0,20	2,90	0,18	2,50	0,25	0,87	0,424
Trūksta aiškių gairių, kaip reikėtų atlikti mokinių, turinčių SUP, vertinimą	3,88	0,16	3,90	0,23	3,93	0,29	0,01	0,989
Esu susipažinęs su kiekvieno mokinio specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir atsižvelgiu į juos vertindamas	3,96	0,16	3,90	0,28	3,43	0,25	1,80	0,176
Vertindamas atsižvelgiu tik į mokinio, turinčio SUP, pasiekimus, nekreipiant dėmesio į pažangą	3,08	0,23	3,00	0,21	2,93	0,27	0,10	0,910
Vertindamas atsižvelgiu į mokinio, turinčio SUP, pažangą, tai daro įtaką pasiekimų vertinimui	4,12	0,15	3,90	0,18	3,33	0,31	3,74	0,031*

Vertinimą naudoju kaip drausminančią priemonę, siekdamas koreguoti mokinio elgesį	1,96	0,23	2,40	0,31	1,69	0,24	1,31	0,280
Vertindamas atsižvelgiu į švietimo pagalbos specialisto rekomendacijas kiekvienu individualiu atveju	3,92	0,17	3,60	0,22	3,29	0,35	1,97	0,151
Net jei mokinys nesiekia reikiamo pasiekimų lygmens, vertinu jį atsižvelgdamas į jo gebėjimus	4,12	0,13	3,90	0,18	3,86	0,29	0,59	0,560
Naudoju vertinimą pagyrimais kaip skatinimo priemonę	4,46	0,11	4,00	0,15	4,36	0,29	1,41	0,253
Naudoju vertinimą pažymiais kaip skatinimo priemonę	3,92	0,13	3,50	0,27	3,21	0,32	3,08	0,055
Vertinu SUP turinčius mokinius griežčiau nei kitus klasės mokinius	1,62	0,19	2,20	0,29	1,86	0,23	1,43	0,248
Vertinu SUP turinčius mokinius atlaidžiau nei kitus klasės mokinius	3,35	0,20	3,40	0,27	3,14	0,35	0,22	0,805
Mokinių, turinčių SUP, vertinimas kelia man nerimą	3,35	0,20	4,00	0,26	3,50	0,34	1,36	0,266
Vertindamas mokinius, turinčius SUP, konsultuojuosi su kitais pedagogais, švietimo pagalbos specialistais, dirbančiais su tuo mokiniu	3,81	0,19	3,60	0,22	3,50	0,36	0,43	0,656
Vertindamas mokinius, turinčius SUP, vadovaujuosi mokyklos pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu	3,92	0,15	3,80	0,20	3,43	0,34	1,36	0,267
Vertindamas mokinį, turintį SUP, atsižvelgiu į individualaus ugdymo (pagalbos) plane priimtus susitarimus	4,12	0,15	3,80	0,20	3,71	0,27	1,29	0,285

Paskutinei anketos daliai (atviriems klausimams) atlikta teksto analizė. Į klausimą „**Su kokiais iššūkiais susiduriate vertindami mokinių, turinčių SUP, ugdymosi pažangą?**“ jaunų mokytojų grupėje atsakė 100% respondentų, vidutinio amžiaus grupėje atsakė 64% respondentų, o vyresnių grupėje atsakė 86% respondentų. 25-35 metų amžiaus mokytojų nuomone, pagrindiniai kylantys iššūkiai: 1) mokinių individualumas, teisingam vertinimui reikia būti įsigilinus į mokinio individualius poreikius (sutrikimus) ir skirtingus sugebėjimus; 2) aiškių vertinimų kriterijų trūkumas, dėl skirtingų mokinių gebėjimų nėra visai aišku, kada skirti vieną ar kitą pažymį; 3)

patirties vertinant SUP turinčius mokinius stoka, jauni mokytojai susiduria su abejonėmis, ar teisingai įvertino mokinį; 4) mokinio vertinimas, kai užduotys neatliekamos arba nepasiekiamas net minimalus žinių lygmuo. 36-55 metų mokytojų nuomone, pagrindinės išskiriamos problemos: 1) mokytojams nėra aišku, kokia įstatymine baze vadovautis, ir pastebimas aiškių kriterijų trūkumas, net vertinant pagal atnaujintas programas kriterijai SUP turintiems mokiniams yra neaiškūs; 2) individualizavimas ir laiko stoka, dirbant didesnėse klasėse ir mokant ne vieną SUP turintį mokinį reikia tinkamai parengti užduotis ir atskirus vertinimo kriterijus nei likusiems klasės mokiniams; 3) SUP turinčių mokinių elgesys ir motyvacijos trūkumas, minimas mokinio atsainumas, žinias kartais užgožia mokinio elgesys, o tai apsunkina vertinimą; 4) PUPP bei NMPP vertinimo neatitikimas; 5) vertinimas, kai mokinys nepasiekia slenkstinio lygio ar minimalių programos reikalavimų. 56+ amžiaus grupėje 17% į klausimą atsakiusių respondentų nurodė, kad su vertinimo iššūkiais nesusiduria, o 83% respondentų išskyrė šias problemas: 1) aiškių vertinimo kriterijų, ugdymo turinio aprašų ir metodinės medžiagos trūkumas, nurodoma, kad mokyklos vertinimo aprašuose beveik nėra užsiminta apie SUP turinčių mokinių vertinimą; 2) laiko trūkumas ir vertinimo individualizavimas; 3) mokinių motyvacijos stoka; 4) PUPP vertinimo kriterijai; 5) vertinimas, kai nepasiekiami minimalūs reikalavimai, minima, kad tenka vertinti pastangas, o ne žinias, taip pat pastebima, kad kai kurios mokyklos neleidžia rašyti nepatenkinamų pažymių.

Į klausimą „**Kas padeda Jums įveikti mokinių pažangumo vertinimo metu atsiradusius iššūkius?**“ jaunų mokytojų grupėje atsakė 100 % respondentų, vidutinio amžiaus grupėje atsakė 72 % respondentų, o vyresnių grupėje atsakė 95 % respondentų. 25-35 metų amžiaus mokytojų nuomone, pagalbą suteikia: 1) skiriamas papildomas laikas SUP turinčių mokinių vertinimui; 2) bendradarbiavimas su kolegomis – mokytojo padėjėjais, specialiuoju pedagogu, kitais mokytojais, mokyklos administracija. 36-55 metų mokytojų grupėje 11 % į klausimą atsakiusių respondentų nurodė, kad su vertinimo iššūkiais susidoroti jiems nepadeda niekas; kiti nurodė, kad padeda: 1) specialusis pedagogas, logopedas, kolegos, mokyklos administracija; 2) mokinio tėvai ir pokalbiai su pačiu mokiniu; 3) asmeninės savybės: kūrybiškumas, tolerancija; 4) internetiniai šaltiniai, gerosios kitų mokytojų patirtys. 56+ metų mokytojų grupėje 30 % atsakiusių nurodė, kad jiems niekas nepadeda, informacijos ieškoma individualiai; kiti respondentai nurodė: 1) kolegų, mokyklos specialistų ir švietimo specialistų pagalbą; 2) pokalbius su pačiu mokiniu; 3) individualias asmenines savybes: žmogiškumą, kantrybę, susivaldymą, nuojautą.

Į klausimą „**Kokios, Jūsų manymu, pagalbos reikėtų mokytojams siekiant organizuoti kokybišką mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus atitinkantį pasiekimų vertinimą?**“ jaunų mokytojų grupėje atsakė 100 % respondentų, vidutinio amžiaus grupėje atsakė 68 % respondentų, o vyresnių grupėje atsakė 95 % respondentų. 25-35 metų

amžiaus mokytojų nuomone, vertinimo procesą galėtų pagerinti: 1) aiškesnė vertinimo tvarka; 2) konkretūs pavyzdžiai, paaiškinimai, kriterijai, kaip vertinti SUP turinčius mokinius atsiskaitymų metu; 3) duomenų bazės, kur mokytojai galėtų dalintis užduotimis mokiniams, turintiems SUP; 4) aiškūs nurodymai, koks įsitraukimo ir motyvacijos lygmuo pamokoje yra pakankamas, kad mokinys gautų patenkinamą įvertinimą. 36-55 metų amžiaus mokytojų grupėje 6 % atsakiusių nurodė, kad papildomų priemonių nereikia, kiti respondentai nurodė, kad vertinimo procesą galėtų pagerinti: 1) kolegų dalijimasis patirtimi; 2) daugiau mokytojo padėjėjų; 3) individualizuotos vertinimo kriterijų lentelės pagal diagnozes ir gebėjimus bei užduočių pavyzdžiai; 4) mažesnis mokinių skaičius klasėse; 5) didesnis dėmesys ne teorinėms, bet praktinėms žinioms, kaip vertinti SUP turinčius mokinius. 56+ mokytojų grupėje 5 % respondentų nurodė, kad priemonių užtenka, kiti respondentai teigė, kad vertinimo kokybę gerinti galėtų: 1) aukštos kvalifikacijos mokytojų padėjėjai, įsigilinę į kiekvieną individualų SUP turinčio mokinio atvejį; 2) specialūs vadovėliai, pratybos ir užduotys SUP turintiems mokiniams, nes esami dažniausiai per sudėtingi; 3) detalūs ugdymo turinio ir vertinimo tvarkos aprašai; 4) seminarai, mokymai apie SUP turinčių mokinių vertinimą; 5) minimalių žinių ir gebėjimų nustatymas slenkstiniam lygiui ir nepatenkinimų įvertinimų rašymas, šio lygmens nepasiekus; 6) SUP turinčių mokinių grupavimas į atskiras grupes, pagal pagalbos poreikį ir negalios sunkumą, kad jie galėtų dirbti savo lygmeniu.

Apibendrinus anketinės apklausos duomenis ir juos palyginus su dokumentų analize bei struktūruoto interviu rezultatais, galima teigti, kad dauguma su SUP turinčių mokinių vertinimu bei įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimu susijusių patirčių panašios ir dažniausiai nepriklauso nuo mokytojo išsilavinimo ar amžiaus. Tai leidžia teigti, kad tyrimo pradžioje iškelta hipotezė apie tai, kad tikėtina, kad jaunesni pedagogai lanksčiau vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus nei vyresnio amžiaus pedagogai, pasitvirtino tik iš dalies. Statistiškai reikšmingi skirtumai buvo pastebėti vertinant formaliojo vertinimo bei formuojamojo vertinimo individualiai mokinio pažangai stebėti taikymo dažnumą ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius srityje. Būtina atlikti tyrimą su didesniu respondentų skaičiumi, siekiant įsitikinti hipotezės patikimumu.

Atliekant SUP turinčių mokinių pasiekimų vertinimą susiduriama su problemomis, kaip pagrindinį trūkumą išskiriant aiškesnių instrukcijų ir gairių, vadovėlių, užduočių ar laiko stoką. Dažniausiai siūloma kaip pagrindines vertinimo gaires taikyti mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašus, kuriuose informacija pateikiama labai apibendrintai. Taip pat galima pastebėti, kad mokytojai norėtų pagalbos priemonių, pvz., mokytojo padėjėjų pamokų metu, seminarų apie SUP turinčių mokinių vertinimą ir praktinių pavyzdžių. Dalis vyresnių mokytojų, turinčių aukštesnę kategoriją (vyresnieji mokytojai ir metodininkai), dėl didesnės darbo patirties susiduria su šiek tiek mažiau išsūkių vertinant SUP turinčių mokinių pažangą ir labiau

pasitiki savo gebėjimais, tačiau šiems duomenims patikimai patvirtinti reikalingas papildomas tyrimas. SUP turinčių mokinių vertinimo sistemos parengimas taip pat yra sudėtingas procesas, įtraukiantis įvairius specialistus VGK, tėvus/globėjus ir net patį mokinį. Svarbu pabrėžti ir tai, kad daugumai visų amžiaus grupių mokytojų studijų metu beveik nebuvo skiriama dėmesio apie SUP turinčių mokinių ugdymą. Studijų programų atnaujinimas yra būtinas žingsnis rengiant aukštos kvalifikacijos specialistus, gebančius dirbti su SUP turinčiais mokiniais jau nuo pirmųjų karjeros metų.

DISKUSIJA

Šiuo tyrimu siekta išsiaiškinti, kokia yra dabartinė specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo proceso būklė, gilinantis į įtraukijį ugdymą reglamentuojančius dokumentus, mokytojų ir specialiųjų pedagogų patirtis bei nuomones. Atliktas empirinis tyrimas atsakė į išsikeltus probleminius klausimus. Nustatyta, kad šiuo metu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų vertinimas bendrojo ugdymo mokyklose vykdomas remiantis kiekvienos mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu, kartu individualizuojant užduotis ir atsižvelgiant į kiekvieno mokinio gebėjimus – rekomenduojama taikyti formuojamąjį vertinimą individualiai mokinio pažangai stebėti.

Tiriant dabartinę pasiekimų vertinimo būklę, pastebėtos kelios tendencijos. Nustatyta, kad pagrindinės šiuo metu mokytojams kylančios problemos yra aiškių kriterijų trūkumas, praktinių pavyzdžių stoka ir laiko individualizavimui trūkumas. Taip pat iššūkių kelia mokytojų padėjėjų stoka ar jų kvalifikacija ir mokinių elgsena ir motyvacijos trūkumas. Objektyviai vertinti trukdo ir nepatenkinamų pažymių vengimas kai kuriose ugdymo įstaigose, o tai kartais neleidžia matyti realaus žinių lygmens ir padėti tobulėti. Anketų rezultatai parodė, kad mokytojai labiau nesutinka nei sutinka su teiginiu, kad mokinių, turinčių SUP, vertinimo kriterijai yra paprasti ir aiškūs. Su šiais rezultatais sutapo ir atvirose klausimuose pateikti respondentų atsakymai: mokytojai teigia, kad trūksta aiškių gairių, kaip vertinti SUP turinčių mokinių pasiekimus. Nagrinėjant vertinimą, panašūs rezultatai stebimi ir kituose moksliniuose darbuose. Tomėnienės ir Vaičiūnienės 2023 metu tyrimu atskleista, kad ugdymo proceso metu mokytojai turi stebėti ir fiksuoti mokinių individualią pažangą, rezultatus aptarti su mokiniais. Autorės taip pat nustatė, kad sėkmingam vertinimo procesui itin svarbus bendradarbiavimas su kolegomis (Tomėnienė ir Vaičiūnienė, 2023). Struktūruotų interviu tekstinė analizė taip pat atskleidė, kad SUP turinčių mokinių pasiekimų vertinimas nėra apibrėžtas aiškiomis gairėmis, todėl yra gana ne konkretus. Interviu dalyviai pasisakė, kad sudarant tokių mokinių individualius pasiekimų vertinimus, reikia vadovautis skirtingais aprašais, kviesti Vaiko gerovės komisiją ir individualių konsultacijų metu su mokiniu ir jo tėvais aptarti numatytą vertinimo sistemą. Taip pat buvo akcentuojama, kad sėkmingam SUP turinčių mokinių vertinimui reikalingi aukštų asmeninių ir profesinių kompetencijų turintys pedagogai. Parengti tokius specialistus yra sudėtinga ir užtrunka, nes tam neužtenka vien teorinių žinių, bet yra būtina ir ilgametė patirtis ugdymo įstaigose. Taigi, kokybinių tyrimu buvo išsiaiškinta, kad individualizuoto mokinių pasiekimo vertinimo sudarymui yra skiriama daug pastangų ir resursų, todėl yra būtina pagalba pedagogams.

Aiškinantis, kokios priemonės galėtų pagerinti vertinimo procesą, nustatyta, kad padėti galėtų aiškesnės vertinimo instrukcijos, praktiniai mokymai, užduočių pavyzdžiai, vadovėliai,

didesnis kiekis mokytojų padėjėjų, daugiau bendradarbiavimo su kolegomis ir dalijimasis gerąja patirtimi. Siekiant vis didesnės įtraukties bendrojo ugdymo mokyklose, dedamos pastangos suteikti mokytojams pagalbą. 2023 m. sausio 1d. Lietuvoje įsteigtas Lietuvos įtraukties švietime centras, kurio uždavinys *„teikti metodinę pagalbą ugdymo ir švietimo pagalbos dalyviams gerinant įvairių ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukijį ugdymą“*. Taip pat 2023 m. rugpjūčio 31 d. patvirtintas naujas mokinių, kurie mokosi pagal BUP, mokymosi pasiekimų vertinimo ir vertinimo rezultatų panaudojimo tvarkos aprašas, kuris turėtų suteikti nurodymus, kaip vertinti mokinių pasiekimus, tačiau konkrečiai apie SUP turinčius mokinius jame taip pat užsimenama nedaug: teigiama, kad *„Mokymosi pasiekimų vertinimo procesas grindžiamas vertybiniais orientyrais, leidžiančiais atskleisti mokinių visapusiškus gebėjimus tinkamiausiu būdu ir sudaryti galimybes juos plėtoti. Jais paremta kasdienė vertinimo praktika kiekvienoje mokykloje turi prisidėti prie įtraukios ir mokinių, ir mokytojų įgalinančios mokyklos kultūros formavimosi“*.

Pagrindinis šio tyrimo ribotumas yra tiriamųjų imties dydis ir tyrimo tematikos siaurumas, nes vertinimas kaip procesas yra gana platus ir daug apimantis. Tyrimą galima plėsti ir tęsti, kad rezultatai turėtų didesnę statistinę galia ir būtų padarytos griežtesnės išvados. Klausimyną būtų galima papildyti klausimais apie vertinimo procesų kryptingumą, įterpti klausimus apie kitas vertinimo formas, pvz., įsivertinimą.

IŠVADOS

1. Remiantis mokslinės literatūros analize, galima teigti, kad vykdant įtraukiojo ugdymo plėtrą svarbu permodeliuoti mokykloje nusistovėjusius vertinimo procesus. Vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus, būtina atsižvelgti ne tik į apibrėžtus ar pritaikytus programinius ugdymo tikslus, bet ir į individualias kiekvieno mokinio ypatybes bei galias, siekiant nuolatinės asmeninės pažangos ir ūgties mokiniui tinkamu tempu. Svarbu laiku suteikti grįžtamąjį ryšį, įtraukti mokinių į ugdymo ir (isi)vertinimo procesus. Šiems lūkesčiams išpildyti tinka formuojamasis vertinimas, turintis aiškius kriterijus, vertinimo skalę ir išvadas.
2. Išanalizavus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo procesą reglamentuojančius dokumentus, paaiškėjo, kad apie tokį vertinimą pateikiamos informacijos kiekis yra labai minimalus. Pagrindinis dokumentas vertinimo rengimui – mokyklos pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašas, kuriame trūksta detalumo ir praktinių pavyzdžių vertinant konkrečių sutrikimų turinčių mokinių pasiekimus.
3. Struktūruoto interviu turinio analizė parodė, kad specialieji pedagogai dalyvauja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių pasiekimų vertinimo sistemos kūrimo. Pažymima motyvuojančios vertinimo sistemos svarba, kai turi būti neapsiribojama vien tik balų sistema, bet atsižvelgiama į mokinio pažangą, įsitraukimą į užduoties atlikimą, pastangas. Sunkumai kyla dėl specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skirtingų ugdymo(si) galimybių, kai kurių mokytojų netinkamo požiūrio į specialiųjų pedagogų teikiamas rekomendacijas vertinant šių mokinių pasiekimus ir didelio mokinių skaičiaus klasėje bei mokytojo padėjėjo pagalbos stokos.
4. Įvertinus struktūruotos anketinės apklausos apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo procesą rezultatus, buvo nustatyta, kad skirtingo išsilavinimo ir amžiaus pedagogų patirtys yra gana panašios. Visi susiduria su vertinimo instrukcijų ir gairių, vadovėlių ir užduočių trūkumu, tikisi mokytojų padėjėjų pagalbos ir praktinių pavyzdžių.

REKOMENDACIJOS

Remiantis šiame darbe atliktu tyrimu, pateikiamos rekomendacijos.

1. Švietimo mokslo ir sporto ministerija turi parengti vieningą dokumentaciją, kurioje būtų aiškiai aprašyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo sistema ir kriterijai pagal jų sutrikimų tipus ir lygį.
2. Parengti specialias mokymo priemones (pratybas, vadovėlius), skirtas mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir atitinkančias jų sutrikimą.
3. Organizuoti seminarus ir mokymus apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo sistemą pagal naujai parengtą dokumentaciją, pateikiant praktinių pavyzdžių.
4. Aukštojo mokslo ugdymo įstaigoms, ruošiančioms pedagogikos ir edukologijos srities specialistus, didesnę dėmesį skirti studentų supažindinimui su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo ir vertinimo ypatumais.
5. Organizuoti pedagogų kompetencijos kėlimo kursus darbo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais kokybės ir jų vertinimo proceso gerinimui.
6. Valstybiniu arba savivaldybiniu lygmeniu skirti finansinių išteklių pedagogų padėjėjų etatų skaičiaus didinimui.
7. Mokslininkams kaupti, rinkti, sisteminti, analizuoti ir pateikti informaciją apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimą įtraukiojo ugdymo kontekste. Ilgalaikėje perspektyvoje tai leistų padaryti pagrįstas išvadas apie įtraukties poveikį švietimo kokybei ir žmonių išsilavinimo laipsniui ir tobulinti švietimo programas.

LITERATŪRA

- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Kairienė, D., Jones, S. (2011). Mokinių specialiųjų poreikių tenkinimas inkluzinio ugdymo kontekste: Jungtinės Karalystės patirtis. *Specialusis ugdymas, 1*, 75–90.
- Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas, 1*, 105–116.
- Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). Inkluzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas, 2*, 113–127.
- Angeloska Galevska, N., & Pesic, M. (2018). *Assessing children with special educational needs in the inclusive classrooms*. Lodging the theory in social practice. Los Angeles: Education Department, Antioch University.
- Astapovičienė, E. ir Liaudanskienė, V. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo judesio ir padėties bei neurologinius sutrikimus turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Balevičienė, S. (sudaryt.). (2016). Kodėl ir kaip keičiame mokinių mokymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo sistemą bendrajame ugdyme. *Švietimo problemos analizė, 4* (147).
- Barabanova, I. ir Kazlauskienė, A. (2020). Manifestation of feedback in the (self-) education process: analysis of documents of lithuanian gymnasiums. *INTED2020 Proceedings*, 5886–5892. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1588>
- Cain, J., Medina, M., Romanelli, F., Persky, A. (2022). Deficiencies of Traditional Grading Systems and Recommendations for the Future. *American Journal of Pharmaceutical Education, 86*(7). <https://doi.org/10.5688/ajpe8850>
- Chen, P.-H., Hong, J.-C., Ye, J.-H., Ho, Y.-J. (2022). The Role of Teachers' Constructivist Beliefs in Classroom Observations: A Social Cognitive Theory Perspective. *Frontiers in Psychology, 13*, 904181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904181>

- Čiužas, R. (2011). Student assessment: Are we ready to shift from assessment of learning to assessment for learning? *Socialiniai mokslai*, 1, 73–79.
- Čiužas, R. ir Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika : mokslo darbai*, 87, 53–59.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. Teachers College Press.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Desombre, C., Delaval, M., Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 736535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Dumčienė, A. ir Šukys, S. (2014). Empowerment for Education of Students with Special Education Needs. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(94), Article 94. <https://doi.org/10.33607/bjshs.v3i94.125>
- Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: Kokybinis interviu: Vadovėlis*.
- Galkienė, A. (2017). Kritinė įtraukiojo ugdymo aktualizacija: Lietuvos mokytojų ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvų patirtis. *Mokslu grįsto švietimo link : recenzuotų mokslo straipsnių rinkinys*, 528–563.
- Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A., Masiliauskienė, E., Pocevičienė, R. ir Rūdytė, K. (2012). *Mokinių mokymosi veiklos stebėseną ir pažangos į(si)vertinimas*. VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Gevorgianienė, V. ir Liaudanskienė V. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo intelekto sutrikimus turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.

- Greimaitė, R. ir Grikainienė, L. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokiniams, turintiems negalių dėl įvairiapusio raidos sutrikimo*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Gudonis, V., Ališauskas, A., Rusteika, M. (2011). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: Mokinių ir mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 101, 91–97.
- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: Ideals and reality* (3). 19(3), Article 3. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hill, A. P., & Madigan, D. J. (2022). Perfectionism, mattering, stress, and self-regulation of home learning of UK gifted and talented students during the COVID-19 pandemic. *Gifted and Talented International*, 37(1), 56–63. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2033649>
- Jašinauskas, L., Lauciuvienė, A., Norkūnienė, R. E., Papšienė, P., Pavlovič-Jančis, A., Zablackė, R., Zabulionienė, J. (reng.). (2022). Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, Teminio išorinio vertinimo ataskaita. Vilnius: Nacionalinės švietimo agentūra.
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2022). The Marland Report: A Defining Moment in Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(1), 3–3. <https://doi.org/10.1177/01623532211064366>
- Kaffemanienė, I., Giedraitienė, L., Jurevičienė, M., Kantanavičiūtė-Petružė, R., Musteikienė, G., Tomėnienė, L., Žymantienė, A., Bilbokaitė-Skiauterienė, I. ir Bilbokaitė, R. (2023). Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste. Vilniaus universiteto leidykla.
- Karalienė, V. ir Grybienė, N. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo elgesio ar / ir emocijų sutrikimų turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.

- Kardelis, K. (2017). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: Edukologija ir kiti socialiniai mokslai. Vadovėlis (5-asis patais. ir papild. leid.). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning theories 101: Application to everyday teaching and scholarship. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 17–25. <https://doi.org/10.1152/advan.00132.2015>
- Kaushik, V., & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Kazlauskienė, A. ir Gaucaite, R. (2019). The manifestation of teaching and learning assessment in the strategic documents of secondary schools. *EDULEARN 19 [Electronic Resource]: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain, 1–3 July, 2019: Conference Proceedings*, 8052–8058. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1969>
- Kazlauskienė, A. ir Gaučaitė, R. (2016). Tvarus ugdymo(si) aplinkų kūrimo reikšmingumas mokinių mokymosi pažangai. *Mokslinės tarpdalykinės konferencijos „Švietimo architektūra“ pranešimų santraukų rinkinys, 2016 m. lapkričio 18 d., VGTU Architektūros fakultetas, Vilnius*, 9–10. <http://uploads.vgtu.lt/uploads/ape.vgtu.lt/santraukurinkinys.pdf>
- Kazlauskienė, A. ir Gaučaitė, R. (2018). *Mokinio individualios pažangos vertinimas: Metodinė priemonė*. Švietimo aprūpinimo centras; Lodvila. <https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2018/08/Mokinio-individualios-pazangos-vertinimas.pdf>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49(3), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

- King, S. (2022). The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. *Neurobiology of Learning and Memory*, 193, 107659. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107659>
- Kriščiūnaitė, A. ir Strakšienė, D. (2014). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas: Būsimų muzikos pedagogų požiūrio analizė. *Acta paedagogica Vilnensia*, 33, 116–127. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2014.33.4388>
- Levickienė, J. ir Šilaikienė, I. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo klausos sutrikimą ar kochlearinius implantus turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo*. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2015). *Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo*. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Dėl mokinių, kurie mokosi pagal bendrojo ugdymo programas, mokymosi pasiekimų vertinimo ir vertinimo rezultatų panaudojimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2021). *Dėl pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, lietuvių kalbos ir literatūros įskaitos, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir eksternams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašo patvirtinimo*. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2021). *Dėl pasirengimo įgyvendinti švietimo įstatymo nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45¹ straipsniu nuostatas 2021–2024 metų veiksmų plano patvirtinimo*. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.

- Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo*. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Lietuvos respublikos vyriausybė. (2020). *2021 – 2030 m. Nacionalinis pažangos planas*. Vilnius.
- Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrler, K., Schwab, S. (2021). Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers’ Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 676482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482>
- Makkonen, T., Lavonen, J., Tirri, K. (2022). Factors That Help or Hinder the Development of Talent in Physics: A Qualitative Study of Gifted Finnish Upper Secondary School Students. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 507–539. <https://doi.org/10.1177/1932202X221111828>
- Meškauskienė, A. ir Guoba, A. (2016). The impact of assessment and selfassessment methods of learning achievements and progress on adolescent self-esteem building. *Pedagogika: Mokslo darbai*, 124(4), 160–171.
- Miltenienė, L. ir Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1, 9–26.
- Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R. ir Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste*. Šiaulių universitetas. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:78435926/>
- Miltenienė, L. ir Venclovaitė, I. (2012). Pedagogų bendradarbiavimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 2, 99–110.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.

- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Morgan, D. (2014). Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry*, 20, 1045–1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Nolen, S. B. (2011). The Role of Educational Systems in the Link Between Formative Assessment and Motivation. *Theory Into Practice*, 50(4), 319–326. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607399>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Osborne, J. (2021). Constructivism: Critiques. R. Gunstone (Sud.), *Encyclopedia of Science Education* (p. 1–6). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6165-0_344-2
- Pacharn, P., Bay, D., Felton, S. (2013). The Impact of a Flexible Assessment System on Students' Motivation, Performance and Attitude. *Accounting Education*, 22(2), 147–167. <https://doi.org/10.1080/09639284.2013.765292>
- Park, Y., Gordon, J. R., Smith, J. A., Moore, T. C., Kim, B. (2020). Does locus of control matter for achievement of high school students with disabilities? Evidence from Special Education Elementary Longitudinal Study. *Educational Studies*, 46(1), 56–78. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1534083>
- Paulauskienė, L. ir Džiaugienė, G. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrujų programų pritaikymo kalbėjimo ir kalbos sutrikimų turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.

- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). *Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education | FIRE: Forum for International Research in Education*.
- Rodiklių duomenų bazė—Oficialiosios statistikos portalas. (s.a.). Gauta 2023 m. liepos 10 d., <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėdos universiteto leidykla.
- Rutkienė, A., Kaminskiene, L., Alisauskiene, S., Milteniene, L., Kazlauskiene, A., Siriakoviene, A., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Wozniczka, A. K. (2021). Tools for personalized learning-based teacher education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1(0), Article 0. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6348>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Savaikaitienė, J. ir Šukienė, E. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokymosi sunkumų turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Savaikaitienė, J. ir Šukienė, E. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokymosi sutrikimų (bendrųjų, specifinių, neverbalinių) turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.

- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328–352.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>
- Subotkevičienė, R. (2015). Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių vertinimo ir įsivertinimo būdų bei metodų ypatumai geografijos pamokose. *Geologija. Geografija*, 1(3), 157–166.
<https://doi.org/10.6001/geol-geogr.v1i3.3188>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) 2023–2024 metų duomenys.
<http://svis.emokykla.lt/3-mokykla-pedagoginiai-darbuotojai/>
- Taurienė, D. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo įgimtą kurčneregystę turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Taurienė, D. ir Meškuotienė Š. (reng.). (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo regos sutrikimą turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Tomėnienė, L. ir Vaičiūnienė, A. (2023). Teachers' Experiences in Organizing the Process of Assessment and Self-Assessment of Students in Natural Sciences Lessons. *Technium Social Sciences Journal*, 46, 64–73. <https://doi.org/10.47577/tssj.v46i1.9371>
- Trinkūnienė, L., Emeljanovas, A. ir Žiegytė, A. (2011). Vertinimo problematika kūno kultūros pamokose: Už ką ir kokį įvertinimą rašyti?. *Sportinį darbingumą lemiantys veiksniai (IV) [Elektroninis išteklius] : mokslinių straipsnių rinkinys*, 198–206.
- Trinkūnienė, L. ir Gužauskytė, A. (2015). Mokinių pasiekimų vertinimas kūno kultūros pamokose: Mokyklos bendruomenės požiūris. *Sportinį darbingumą lemiantys veiksniai (VIII) [Elektroninis išteklius] : mokslinių straipsnių rinkinys*, 122–130.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish Teachers'

- Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- Vaičiūnienė, A. ir Kazlauskienė, A. (2021a). Conditions for students' self-assessment of achievements and progress in comprehensive education schools. *ICERI2021 Proceedings*, 5717–5722. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1290>
- Vaičiūnienė, A. ir Kazlauskienė, A. (2021b). Discursive reconstruction of teacher's performance in the process of students' self-assessment of learning. *ICERI2021 Proceedings*, 5734–5743. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1294>
- Vaitkuvienė-Zimina, Ž. ir Bruzgelevičienė, R. (2016). Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuojantis į įtraukijį ugdymą. *Pedagogika: mokslo darbai, t. 124, Nr.4*. <https://doi.org/10.15823/p.2016.60>
- Valionienė, E. ir Šimkus, L. (2015). Mokymosi motyvacijos didinimas naudojant pasiekimų vertinimą VMA, *ALTA'15: Pažangios mokymosi technologijos: konferencijos pranešimų medžiaga, 2015 m. gegužės 7 d. = Advanced learning technologies: conference proceedings, 7th of May 2015*, 79–92.
- Valiušytė, K. ir Lamanauskas, V. (2021). Gabių mokinių ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose: Mokytojų pozicija. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 13(1), 22–38. <https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/21.13.22>
- Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba. (2020). *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos*. Vilnius.
- Waldron, N., & Mcleskey, J. (2010). Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection? *Life Span and Disability*, 13, 29–42.

- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in new South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/19404150309546718>
- Wiliam, D. (2014). „Mokytis padedantis vertinimas“ | 2014-2020 Europos Sąjungos fondų investicijos Lietuvoje. <https://2014.esinvesticijos.lt>
- Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai*: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams. Vilnius: Vaga.

PRIEDAI

Dalyvio informuoto sutikimo forma
Tyrimo dalyvio sutikimo dalyvauti tyrime

Dėkoju, kad sutikote dalyvauti tyrime, kuris vyks 2023 10 06 – 2023 12 01. Atliekamas tyrimas, kurio tikslas – aptarti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimų vertinimą įtraukiojo ugdymo kontekste. Tuo tikslu ketinu atlikti keletą giluminių interviu su mokyklose dirbančiais specialiaisiais pedagogais ir remdamasi šia informacija parengti tyrimo ataskaitą. Jeigu Jums kils klausimų dėl tyrimo metodo ir viso tyrimo, galite bet kada juos man užduoti (mūsų susitikimų metu arba nurodytu telefonu). Užtikrinu, kad Jūsų klausimai, pasiūlymai, samprotavimai yra labai svarbūs, nes padeda kokybiškiau atlikti tyrimą.

Jūsų dalyvavimas šiame tyrime yra laisvanoriškas: galite pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu dėl bet kurios priežasties, neperspėję, ir pasiimti visą apie Jus surinktą informaciją. Pažadu, kad tikras Jūsų vardas ir Jūsų paminėtų kitų asmenų vardai nebus naudojami nei viename iš tyrimo etapų: nei renkant duomenis, nei rengiant tyrimo ataskaitą. Visais atvejais bus vartojami tik slapyvardžiai. Jeigu Jūs leisite daryti garso įrašą, pažadu, kad jis bus naudojamas tik tyrimo tikslais ir jokiais kitais atvejais, ir sunaikintas iki 2024 m. sausio 15d. Jeigu pageidaujate, jis gali būti Jums gražintas iš karto atlikus tyrimą.

Remdamasi interviu metu iš Jūsų gautais duomenimis, parengsiu ataskaitą apie Jūsų atvejį. Siekdama pati užsitikrinti ir Jus užtikrinti, kad ataskaita yra tiksli, šį tekstą pateiksiu Jums susipažinti. Kitiems žmonėms pažadu duoti šį tekstą tik Jums sutikus. Pažadu Jums atsiųsti galutinės tyrimo ataskaitos kopiją, kad galėtumėte su ja susipažinti ir pasiūlyti, ką reikėtų keisti (jeigu manysite, kad reikia).

Ar leidžiate cituoti Jūsų pasisakymus? Taip _____ Ne _____

Ar leidžiate daryti garso įrašą? Taip _____ Ne _____

Tyrimo dalyvis _____ (slapyvardis)

Sutinku (parašas) _____ Data _____

Interviu klausimai specialiesiems pedagogams

Interviu klausimai specialiesiems pedagogams:

1. Kaip Jūsų mokykloje vertinami 5-8 klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimai?
2. Kaip Jūs susitariate dėl šių mokinių pasiekimų vertinimų?
3. Kuo vadovaujantis Jūs teikiate rekomendacijas mokytojams 5-8 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimui?
4. Kokių, Jūsų nuomone, kompetencijų reikia turėti dalyko mokytojui vertinant šių mokinių pasiekimus?
5. Kokios pagalbos reikėtų mokytojams siekiant kokybiško mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus atitinkančio pasiekimų vertinimo?
6. Galbūt mes ko nors neaptarėme ir jūs norėtumėte ką nors pridėti, kas jums atrodo svarbu?

Anketos pedagogams forma

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimų vertinimas

Gerbiami pedagogai, būčiau dėkinga, jeigu galėtumėte skirti laiko ir atsakyti į klausimus, pateiktus klausimyne.

Esu Vilniaus Universiteto Šiaulių akademijos Specialiosios pedagogikos (logopedijos) magistrantūros studijų studentė Gitana Skiauterienė. Atlieku tyrimą, kaip vykdomas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, vertinimas įtraukiojo ugdymo kontekste. Siekiu nustatyti, kokia yra dabartinė vertinimo padėtis, su kokiais iššūkiais susiduriama, ką būtų galima tobulinti vertinimo procese.

Anketa yra anoniminė, vardo ir pavardės nurodyti nereikia.

Numatomas anketos pildymo laikas 15-20 min.

Dėkoju už jūsų atsakymus ir bendradarbiavimą!

Pateikite atsakymus, pažymėdami juos X atitinkamuose langeliuose, arba įrašydami atsakymą.

I Dalis: Bendroji informacija

Pateikite atsakymus, pažymėdami juos atitinkamuose langeliuose

1. Jūsų amžius :

20-25	
26-35	
36 -46	
47-55	
56-60	
61+	

2. Jūs dirbate su 5-8 klasių mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, ir atliekate jų pasiekimų vertinimą:

Taip	
Ne	

Į šį klausimą atsakius Ne anketa toliau nebepildoma.

3. Jūsų išsilavinimas (*Pažymėkite*):

Bakalauro diplomas	
Magistro diplomas	
Mokslų daktaro diplomas	
Aukštojo mokslo diplomas	
Kita (įrašyti)	

4. Jūsų mokomas dalykas:

Lietuvių kalba	
Užsienio kalba	
Matematika	
Gamtamoksliniai dalykai	
Socialiniai dalykai	
Informacinės technologijos	
Dailė/ technologijos	
Muzika	
Fizinis ugdymas	
Kita (įrašyti)	

5. Kiek Jūsų studijų metu buvo skiriama dėmesio įtraukiamam ugdymui ir rengimui ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo tipo klasėse?

Skirta labai daug	
Skirta daug	
Skirta vidutiniškai	
Skirta šiek tiek	
Šia tema nebuvo dėstoma	

6. Jei turima, pažymėkite mokytojo kvalifikaciją:

Mokytojas	
Vyresnysis mokytojas	
Mokytojas metodininkas	
Mokytojas ekspertas	
Kita (įrašyti)	

Mokyklos ir klasės kontekstas:

7. Jūs dirbate _____ mokykloje. (Pažymėkite)

Progimnazijoje	
Pagrindinėje	
Gimnazijoje	
Kita (įrašyti)	

8. Jūsų klasėje vidutiniškai mokosi _____ mokinys/mokiniai. (Įrašyti skaičių)

9. Jūsų klasėje ugdomi mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, susijusių su:

	Taip	Ne
Intelektu sutrikimais		
Kalbos ir kalbėjimo sutrikimais		
Skaitymo/Rašymo/Matematikos mokymosi sutrikimais		
Bendraisiais mokymosi sutrikimais		
Regos negalia		
Klausos negalia		
Judėjimo negalia		
Įvairiapusiais raidos sutrikimais		
Mokymosi sunkumais		
Kita (įrašyti)		

II Dalis. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), vertinimas

1. Ar Jums suprantamos šios sąvokos?

Sąvoka	Visiškai suprantu	Daugiausia suprantu	Šiek tiek suprantu	Daugiausia nesuprantu	Visiškai nesuprantu
Specialieji ugdymosi poreikiai					
Įtraukusis ugdymas					
Pažangos vertinimas					
Pasiekimų vertinimas					

2. Ar Jums suprantamos šios su vertinimo procesu siejamos sąvokos?

Sąvoka	Visiškai suprantu	Daugiausia suprantu	Šiek tiek suprantu	Daugiausia nesuprantu	Visiškai nesuprantu
Norminis vertinimas					
Kriterinis vertinimas					
Formalusis vertinimas					
Neformalusis vertinimas					
Sumuojamasis vertinimas					
Formuojamasis vertinimas					
Kaupiamasis vertinimas					
Apibendrinamasis vertinimas					
Įsivertinimas					

3. Ar Jūs esate išsamiai susipažinęs su šiais įtraukusių ugdymą ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą reglamentuojančiais/ aptariančiais dokumentais?

Dokumentas	Visiškai susipažinęs	Daugiausia susipažinęs	Šiek tiek susipažinęs	Daugiausia nesusipažinęs	Visiškai nesusipažinęs
2020 m. rugsėjo 9 d. Vyriausybės priimtas (2021 m. spalio mėn. atnaujintas) 2021 – 2030 m. Nacionalinis pažangos planas					
Įtraukaus ugdymo plėtros veiksmų planas					
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos					
LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas „Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“					
LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“					

LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, lietuvių kalbos ir literatūros įskaitos, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir eksterams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašo patvirtinimo“					
Atnaujintų bendrųjų programų rekomendacijomis, skirtomis SUP turinčių mokinių ugdymui					
Mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu.					

4. Asmeninė patirtis vertinant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių

Teiginys	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Mokinių, turinčių SUP, vertinimo kriterijai yra paprasti ir aiškūs					
Trūksta aiškių gairių, kaip reikėtų atlikti mokinių, turinčių SUP, vertinimą					
Esu susipažinęs su kiekvieno mokinio specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir atsižvelgiu į juos vertindamas					
Vertindamas atsižvelgiu tik į mokinio, turinčio SUP, pasiekimus, nekreipiant dėmesio į pažangą					
Vertindamas atsižvelgiu į mokinio, turinčio SUP, pažangą, tai daro įtaką pasiekimų vertinimui					
Vertinimą naudoju kaip drausminančią priemonę, siekdamas koreguoti mokinio elgesį					
Vertindamas atsižvelgiu į švietimo pagalbos specialisto rekomendacijas kiekvienu individualiu atveju					
Net jei mokinys nesiekia reikiamo pasiekimų lygmens, vertinu jį atsižvelgdamas į jo gebėjimus					
Naudoju vertinimą pagyrimais kaip skatinimo priemonę					
Naudoju vertinimą pažymiais kaip skatinimo priemonę					
Vertinu SUP turinčius mokinius griežčiau nei kitus klasės mokinius					
Vertinu SUP turinčius mokinius atlaidžiau nei kitus klasės mokinius					
Mokinių, turinčių SUP, vertinimas kelia man nerimą					
Vertindamas mokinius, turinčius SUP, konsultuojuosi su kitais pedagogais, švietimo pagalbos specialistais, dirbančiais su tuo mokiniu					

Vertindamas mokinius, turinčius SUP, vadovaujosi mokyklos pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu					
Vertindamas mokinių, turinčių SUP, atsižvelgiu į individualaus ugdymo (pagalbos) plane priimtus susitarimus					

Su kokiais iššūkiais susiduriate vertindami mokinių, turinčių SUP, ugdymosi pažangą?

.....

Kas padeda Jums įveikti mokinių pažangumo vertinimo metu atsiradusius iššūkius?

.....

Kokios, Jūsų manymu, pagalbos reikėtų mokytojams siekiant organizuoti kokybišką mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus atitinkantį pasiekimų vertinimą?

.....

Dėkojame už skirtą laiką atsakant į klausimus!

Tyrimas atliekamas 2023 m. Lietuvoje.

Dėl šio tyrimo galima kreiptis į Gitaną Skiauterienę;

el. p.: gitana.skiauteriene@sa.stud.vu.lt.