

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
UGDYMO MOKSLŲ IR SOCIALINĖS GEROVĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas) magistrantūros
studijų programa

Gabrielė Paulauskaitė

**DALYKO MOKYTOJŲ TAIKOMOS INKLIUZINIO MOKYMO(SI)
STRATEGIJOS PAMOKOJE**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc. dr. Lina Miltenienė*

2017

Magistro darbo santrauka

Baigiamajame magistro darbe analizuojamos dalyko mokytojų taikomos inkluzinio ugdymo strategijos pamokoje. Remiantis teorinių šaltinių šaltinių analize sudarytas hipotetinis inkluzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modelis, kuriame pavaizduoti trys pagrindiniai lygmenys ir išvardinti konkretūs strategijų pavyzdžiai.

Tyrime, kuris buvo vykdytas 2016 metų rugsėjo – spalio mėnesiais, dalyvavo 22 progimnazijų ir/ar gimnazijų dalykų mokytojai. Tyrimo tikslas – atskleisti aukštesniųjų klasių mokytojų taikomas inkluzinio mokymo(si) strategijas bei jų efektyvumą pamokoje. Gautiems duomenims apdoroti taikyta kiekybinė interviu turinio analizė. Svarbiausios empirinio tyrimo išvados: 1) Planuojant ugdymą svarbus kokybiškas ir naujas požiūris į mokymą ir mokymąsi, aiškus tikslų, esminių turinio aspektų kiekvienoje ugdymo programos srityje suvokimas, ugdymo programos subalansavimas. 2) Inkluzinį mokymą užtikrinančios mokymo(si) strategijos atsispindi trijuose pagrindiniuose inkluzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų lygmenyse: *bendrų mokyklos strategijų lygmuo, mokymo(si) strategijų, taikomų klasėje, lygmuo* ir *individualaus mokymo(si) strategijų lygmuo*. 3) Pedagogų patirtis rodo, kad ruošiantis pamokai svarbus pamokos planavimas atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius, temą aktualizuojančių ir mokinius įtraukiančių užduočių numatymas. 4) Sąsajos su teoriniu hipotetiniu modeliu pastebėtos kalbant apie mokymąsi bendradarbiaujant, mokinių aktyvinimą, ugdymo turinio diferencijavimą. Neužfiksuota patirtinio mokymosi, taikomosios elgesio analizės, problemų sprendimo bendradarbiaujant, individualaus mokymo(si) strategijų taikymo apraiškų. 5) Kaip sėkmingos pamokos kriterijus mokytojai įvardina sėkmingą užduočių mokiniams diferencijavimą, mokinių emocinį pasitenkinimą pamokoje, įtraukiančią veiklą, mokytojų gebėjimą improvizuoti pamokoje, mokymą, grįstą mokinio patirtimi ir interesais. 6) Dalyko mokytojai, pamokos organizavimo sunkumus projektuoja siedami juos su mokiniiais, jų problematiškumu, išoriniais veiksniais, tačiau retai sunkumų priežasčių ieško savo veikloje. 7) Pedagogų patirtys, ugdant SUP turinčius mokinius gana negatyvios. Mokytojai, apibūdindami SUP turinčius mokinius, labiau pabrėžia menkus mokinių akademinis pasiekimus, ugdymo individualizavimo ir diferencijavimo sunkumus nei teigiamas patirtis.

Esminiai žodžiai: inkluzinis ugdymas, mokymosi strategija, mokymosi metodas, pamoka.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. INKLIUZINIO MOKYMO(SI) STRATEGIJOS PAMOKOJE	7
1.1. Šiuolaikinės pamokos ypatybės	7
1.1.1. Pamokos planavimo svarba inkliuzinėje klasėje.....	7
1.1.2. Sėkmingos pamokos prielaidos	9
1.1.3. Inkliuzinio ugdymo iššūkiai šiuolaikinei mokyklai ir mokytojui	11
1.2. Inkliuzinį mokymą užtikrinančios strategijos	14
1.2.1. Bendrosios mokyklos lygmens strategijos	14
1.2.2. Mokymo(si) strategijos, taikomos klasėje.....	17
1.2.3. Individualaus mokymo(si) strategijų lygmuo	26
2 Skyrius. DALYKO MOKYTOJŲ TAIKOMOS INKLIUZINIO MOKYMO(SI) STRATEGIJOS PAMOKOJE: TYRIMO REZULTATAI	29
2.1. Tyrimo metodika.....	30
2.2. Tyrimo dalyviai.....	31
2.3. Dalyko mokytojų taikomų inkliuzinių mokymo(si) strategijų pamokoje tyrimo duomenų analizė ir interpretavimas.....	31
2.3.1. Dalyko mokytojų pasiruošimas inkliuzinei pamokai	31
2.3.2. Inkliuzinės pamokos pradžia	33
2.3.3. Dalyko mokytojų taikomos ugdymo strategijos ir mokymosi organizavimas pamokoje.....	34
2.3.4. Sėkmingos pamokos inkliuzinėje klasėje kriterijai	38
2.3.5. SUP turinčių mokinių ugdymo patirtys inkliuzinėje klasėje.....	40
2.3.6. Mokytojo kompetencija ir bendradarbiavimas.....	42
Išvados	46
Literatūra	48
Summary	53
Priedai	54

Įvadas

Problema ir jos aktualumas. Kasmet daugėja specialiųjų poreikių turinčių mokinių, pasirenkančių ugdymąsi drauge su bendraamžiais¹. Statistikos departamentas pateikia duomenis, jog 2014 – 2015 mokslo metais Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose iš viso mokoma 36,750 specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP) turinčių mokinių².

Šiuolaikinės mokyklos mokytojas jau nebegali diegti direktyvaus ugdymo turinio – jis pats yra jo kūrėjas (Galkienė, 2005). Autorės nuomone, ne tik nuo specialiojo pedagogo darbo tačiau ir nuo mokytojo veiklos klasėje, turimų įgūdžių, patirties, kompetencijų priklauso inkluzinio ugdymo sėkmė. Ališauskas, Ališauskienė ir kt. (2011) teigia, kad specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo inkluzinės mokyklos kontekste problemos dažnai siejamos su ugdymo turinio pritaikymo, mokymo(si) metodų pasirinkimo ir akademinį pasiekimų vertinimo problemomis. King-Sears (2008) nuomone, pedagogai gali susidurti su tam tikromis problemomis dėl nuostatos, kad jie privalo visus mokinius mokyti to paties tuo pačiu metu, taip pat dėl to, jog ne visiems mokiniams tinka taikomi mokymo metodai ir jų pasiekimai nėra tokie kokių tikimasi.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ugdymas bendrojo tipo klasėje reikalauja naujų didaktinių technologijų, nes nebeįmanoma mokyti visus visko ir vienodai – vaikai dirba pagal skirtingas programas, jiems keliami skirtingi reikalavimai, skirtingai vertinami ir pasiekimai. Mokytojams kyla daug klausimų, susijusių su SUP turinčių mokinių mokymu, su klasėje organizuojamu darbu kai mokinių ugdymosi poreikiai yra skirtingi, su kokybišku mokymu ir mokymusi esant nepilnavertėms sąlygoms (Melienė, Elijošienė, 2003).

Mokytojai, siekiantys organizuoti efektyvius pamokas, privalo turėti pakankamai įgūdžių, kompetencijos, naudoti tinkamus mokymo metodus ir priemones, turėtų būti pasirengę ugdyti įvairių poreikių mokinius, nes tai yra esminė sėkmingo inkluzinio mokymo sąlyga (Meijer, 2003; IEA, 2010). Ellis, Tod, Graham-Matheson (2012) taip pat kelia prielaidą, kad inkluzinės pamokos sėkmė priklauso nuo mokytojo požiūrio ir kompetencijos. Labai svarbus yra mokytojo nusiteikimas visus mokinius įtraukti į klasėje vykstantį mokymo procesą, kurti sąlygas kiekvienam ugdytis pagal savo galimybes, kelti adekvačius ir kiekvienam aktualius mokymosi tikslus, rinktis tinkamas darbo bei pasiekimų vertinimo strategijas (Ališauskas, Ališauskienė ir kt. 2011). Kiekviena metodika veiksminga tik tam tikriems tikslams, tam tikrose klasėse, tam tikromis aplinkybėmis siekti (Bilotienė, 2012).

SUP turinčių vaikų mokymosi sėkmė nemaža dalimi priklauso nuo tikslingai pasirinktų mokymo(si) strategijų ir metodų, tačiau Lietuvos mokslininkų darbuose stokojama platesnės

¹ Lietuvos Respublikos vyriausybės nutarimas (2004-11-22 Nr. 1475).

² SVIS duomenų bazė.

bendrose klasėse taikomų mokymosi strategijų, efektyvios inkliuzinės pamokos bruožų analizės. Aptikta tik keletas pavienių tyrimų: Astrauskienė (2013) atliko tyrimą apie paauglių mokymosi motyvaciją ir ją sąlygojančius veiksnius; Melienė, Virbauskienė (2012) atliko eksperimentą, kurio metu buvo taikomi šie mokymo metodai: darbas poromis, problemų sprendimas drauge, klausinėjimo strategija, tačiau minėtos temos mokslinio ištirtumo laipsnis gana menkas, trūksta konkretesnių mokymo(si) strategijų vyresniųjų klasių mokinių ugdymui, užtikrinančių efektyvią pamoką aprašų, rekomendacijų, patarimų dalyko mokytojams.

Probleminiai klausimai:

1. Kokie reikalavimai keliami šiuolaikinei pamokai SUP turinčių mokinių inkliuzinio ugdymo kontekste?
2. Kokios yra inkliuzinį mokymą užtikrinančios strategijos ir metodai ir kokios yra kitų šalių patirtys taikant inkliuzinio mokymo(si) strategijas pamokose?
3. Kokios inkliuzinio mokymo(si) strategijos yra efektyviausios ir dažniausiai naudojamos pamokose?

Tyrimo objektas – inkliuzinio mokymo(si) strategijos, taikomos aukštesniųjų klasių mokytojų pamokose.

Tyrimo tikslas – atskleisti aukštesniųjų klasių mokytojų taikomas inkliuzinio mokymo(si) strategijas bei jų efektyvumą pamokoje.

Uždaviniai:

1. Remiantis teorinių šaltinių analize, pateikti reikalavimus šiuolaikinei pamokai bei hipotetinį inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modelį.
2. Atskleisti aukštesniųjų klasių mokytojų patirtis planuojant ir organizuojant pamoką, dažniausiai taikomas ir sėkmę užtikrinančias mokymo(si) strategijas inkliuzinėje klasėje bei jų atitikimą teoriniam inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modeliui.
3. Remiantis mokytojų nuomone, identifikuoti sėkmingos pamokos kriterijus.
4. Nustatyti aukštesniųjų klasių mokytojų patiriamus pamokos organizavimo ir mokymosi strategijų pasirinkimo bei taikymo sunkumus.
5. Atskleisti aukštesniųjų klasių mokytojų patirtis, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius inkliuzinėje klasėje.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, pusiau struktūruotas interviu, interviu turinio analizė.

Tyrimo dalyviai: 22 dalyko mokytojai, dirbantys inkliuzinėse klasėse.

Pagrindinės sąvokos

Inkliuzinis ugdymas – inkliuzinės visuomenės dalis, kurioje kultūra, politika ir praktika kuriama atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius. Skirtybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos. Keičiamas ne mokinys, o mokykla siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam, visų įtraukimą ir dalyvavimą, pasiekimus (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., 2011).

Interviu – tyrėjo inicijuotas dviejų asmenų pokalbis (pokalbis suprantamas kaip interviu technika), kurio tikslas – gauti būtiną tyrimo uždaviniams informaciją (Kardelis, 2002).

Mokymosi strategija – apibrėžiama kaip: metodai (mokiniai juos naudoja mokydami, ugdydami gebėjimus), būdai (mokiniais jie padeda įgyti gebėjimų, pasiekti numatytus tikslus), žingsnių sekos (padeda atlikti sudėtingas užduotis) (Gaučaitė, Kazlauskienė ir kt., 2012).

Mokymo(si) metodas – dėstytojo ir mokymo dalyvio bendros veiklos būdų sistema, kuri padeda pasimokantiems įgyti žinių ir įgūdžių. Orientuojamasi ne į mokymą, o į mokymąsi, siekiama ne išmokyti, bet padėti išmokti (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999).

Pamoka – pagrindinė ugdymo organizavimo forma – erdvės ir laiko atžvilgiu apribotas edukacinis procesas, per kurį vykdoma mokymo programa, įgyvendinamas iškeltas pamokos tikslas ir jį siekti numatyti uždaviniai (Grikevičius, Noreika, 2013).

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (58), santrauka (reziume) anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 8 lentelės, 3 paveikslai. Prieduose pateikiami interviu turinio analizės rezultatai, pusiau struktūruoto interviu planas. Darbo apimtis – 53 psl.

I Skyrius. INKLIUZINIO MOKYMO(SI) STRATEGIJOS PAMOKOJE

1.1.Šiuolaikinės pamokos ypatybės

1.1.1. Pamokos planavimo svarba inkluzinėje klasėje

Planuojant pamoką reikalingas kokybiškas ir naujas požiūris į mokymą ir mokymąsi (Hargreave, 2008). Ališauskas, Ališauskienė ir kt. (2010) pabrėžia, kad sėkmingą inkluzinį ugdymą didele dalimi lemia tai, kaip mokytojas dirba klasėje. Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė, (2008) pažymi, kad kiekvienas mokytojas turėtų galvoti apie tai, kaip įgyvendins bendrąjį klasės ugdymo planą ir kaip į jį įkomponuos individualias ugdymo programas. Autorių teigimu, svarbiausi dalykai, kuriais mokytojas turėtų vadovautis planuodamas darbą yra aiškus tikslų, esminių turinio aspektų kiekvienoje ugdymo programos srityje suvokimas, ugdymo programos subalansavimas. Individualūs mokinių poreikiai ir stipriosios ypatybės yra planavimo pagrindas. Pasak autorių, nors daugelis mokytojų darbą planuoja beveik intuityviai, išsamiam ugdymo planui parengti bei įgyvendinti reikia mokytojo profesinių įgūdžių, atsidavimo bei kūrybinių gebėjimų. Pamokos planas yra mokytojo žemėlapis, parodantis, ką mokinys turi išmokti ir kaip tai padaryti efektyviai išnaudojant pamokos laiką. Tada mokytojas gali susikurti tinkamas veiklas ir vystyti strategijas, kad gautų grįžtamąjį ryšį – sėkmingą mokinio mokymąsi (Fink, 2005).

Mackey (2014) atliko tyrimą, kuriame trys mokytojai apibūdino pagrindines mokymosi strategijas, lemiančias pamokos sėmę. Atlikto tyrimo duomenimis pamoka yra efektyvi ir visi mokiniai, ypač tie, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, geriausiai dirba pamokoje, kai pamokos planas yra struktūruotas ir pastovus. Pamoką turi sudaryti apšilimas pamokos pradžioje, namų darbų tikrinimas ir įvertinimas, tiesioginis mokytojos mokymas pamokos eigoje, įvairios veiklos ir diskusija. Autorė atliko tyrimą Jungtinėse Amerikos valstijose, kuriuo siekė išsiaiškinti, kaip vidurinės mokyklos bendrojo lavinimo mokytojai, vesdami pamokas, įtraukia SUP turinčius mokinius. Tyrimo metu konkretus dėmesys buvo kreipiamas į šias sferas:

- a) Pasiruošimas pamokai (angl. *preparation*);
- b) Mokytojų požiūris, nuostatos ir lūkesčiai (angl. *attitudes and expectations*);
- c) Laiko planavimas (angl. *planning time*);
- d) Bendradarbiavimas bei klasės palaikymas (angl. *collaboration and in-class support*);
- e) Naudojamos mokymo strategijos (angl. *instructional strategies*).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad visi mokiniai, turintys mokymosi sunkumų, patyrė sėkmę stebėtose pamokose. Apklaustų mokytojų teigimu, siekiant, kad pamoka būtų sėkminga, turi būti naudojamos kuo įvairesnės strategijos. Mokytojai naudoja vaizdines ir grafines priemones, daugialypius (angl. *multimodal*) pristatymus, bendraamžių pagalbą, spalvomis koduojamas

pastabas, demonstracijas, mnemoninius įrenginius, įvairias mokymo priemones, darbą porose, video pamokas, apskritojo stalo diskusijas, skaitymą garsiai, integruotus scenarijus ir mokomuosius video filmukus. Tyrėjų teigimu, dalykų mokytojai vidurinėse mokyklose neturi pakankamai laiko planuoti mokymą, bendradarbiavimą ir mokymą bendradarbiaujant, kurie yra būtini inkliuzijai.

Wood (2008) pateikia sėkmingos pamokos plano komponentus: 1) *tikslas*, paaiškinantis mokymosi siekiamybes (tikslus), apimant tai, ką mokiniai turi išmokti per pamoką. Išsikelti mokymo tikslai yra naudingi kai pamoka planuojama pagal standartus; ieškoma mokymo pagalbininkų ir tinkamų technologijų; atrenkami ir konstruojami testai klasei; apibendrinant ir aprašant vertinimo rezultatus; padeda besimokantiems suprasti, kokie yra jų pasiekimai ir ko jiems reikia siekti norint tapti savarankiškai besimokančiomis asmenybėmis. 2) *Pamokos strategijų seka*, apibūdinanti visas veiklas pamokoje. Pamokos strategijos yra plėtojamos trijose pagrindinėse srityse: pamokos pradžioje siūloma taikyti provokuojančius klausimus, artifaktus (angl. *artifact*) ar veiklą keliant rankas, siekiant padidinti mokinių susidomėjimą pamoka. Pamokos dėstyme mokytojas turi atkreipti dėmesį parenkant atskiras išmokimo, žinių įtvirtinimo ir apibendrinimo strategijas, visas veiklas vykdyti nuosekliai, atpažinti bet kokią reikalingą pagalbą mokiniams, kuriems kyla sunkumų, rasti ir atpažinti mokymo sritis, kurias reikia patobulinti. Pamokos užbaigime mokytojas gali paprašyti mokinių pateikti, ką jie išmoko taikydamas atsakinėjimo į klausimus, įsitraukimo į diskusiją, gautų žinių demonstravimo ar mažo projekto pristatymo strategijas. 3) *Mokymosi proceso išteklių sąrašas* (mokomoji medžiaga, technologijos, medijos) reikalingas pamokai. 4) *Vertinimas*, atskleidžiantis sukurtas veiklas pamokoje. Vertinimas yra nuolat vykstantis procesas.

Rosenshine (2010) nuomone, pamoka turėtų būti pradedama trumpa ankstesnio mokymosi apžvalga. Nauja medžiaga mokiniams turėtų būti perteikiama nedidelėmis porcijomis, pažingsniui, sudarant sąlygas mokiniams pasipraktikuoti po kiekvieno žingsnio. Autorės teigimu, ne mažiau svarbu yra riboti medžiagos, su kuria mokiniai turi dirbti vienu metu, kiekį bei pateikti aiškius ir detalius nurodymus, gerus paaiškinimus. Mokytojams patariama užduoti daug klausimų ir tikrinti supratimą; skirti daug aktyvių praktinių darbų kiekvienam mokiniui; vadovauti mokiniams, kai jie pradeda mokytis praktinio taikymo; mąstyti garsiai ir demonstruoti veiklos žingsnius; pateikti išbandytus problemų sprendimo modelius; paprašyti mokinių paaiškinti, ką jie išmoko; patikrinti kiekvieno mokinio atsakymus; sistemingai teikti grįžtamąją informaciją ir taisyti klaidas; daugiau laiko skirti paaiškinimams ir pavyzdžiams.

1.1.2. Sėkmingos pamokos prielaidos

Šliaučiuikienė, Visockienė, Talijūnienė (2006) išskiria dvi mokymo paradigmas, kurios apima skirtingus požiūrius į mokymąsi. Klasikinė mokymo paradigma apima tradicinį požiūrį į mokymą, kuriuo pagrįstos dabartinės mokymo sistemos. Klasikinė mokymo paradigma remiasi biheavioristine mokymo teorija, kurios pagrindinė idėja yra ta, kad mokomasi to, už ką galima gauti atlygį. Sisteminiis mokymo procesas dalijamas į keletą smulkesnių dalių, ir už kiekvieną jų gali būti skiriamas atlygis. Mokymas, pasak biheavioristinės mokymo teorijos, vadinamas „reikalavimais grindžiamu“ mokymu. Šiuolaikinė mokymo(si) paradigma apibūdina naują požiūrį į mokymą, kuris remiasi objektyvistinio požiūrio alternatyva, vadinama konstruktyvizmu. Remiantis konstruktyvizmu, mokymo(si) procesas orientuotas į mokinį, o ne į mokytoją. Konstruktyvizmas pabrėžia nuosavos informacijos ir aktyvaus mokymosi svarbą. Konstruktyvizmo idėją palaiko ir Gage, Berliner (1994), kurie teigia, kad atviro mokymo sistemoje turi dominuoti ne mokytojas, o mokinys ir mokymosi aplinka, ne mokymas, bet mokymasis bendradarbiaujant. Autorių nuomone, sėkminga atvirojo mokymo sistema yra tada, kai mokiniai laisvai renkasi mokymosi formas; kai mokomoji medžiaga labai įvairi; mokomojoje programoje įvairūs mokomieji dalykai siejami tarpusavyje; kai vyrauja individualus mokymas ir mokymasis mažomis grupelėmis; mokytojai yra tam, kad padėtų išmokti; mokiniai pratinasi atsakyti už savo mokymąsi; tarp mokinio ir mokytojo yra abipusis supratimas ir pagarba; kai mokymosi vertinimas yra diagnostinis.

Pagal Šliaučiuikienę, Visockienę, Talijūnienę (2006), klasikinės mokymo paradigmos mokymas yra sutelktas į mokytoją, realizuojamas per pedagoginį poveikį, orientuotas į informacijos perteikimą. Šiuolaikinėje mokymosi paradigmoje dėmesys sutelktas į besimokantį, mokymas yra realizuojamas per pedagoginę sąveiką ir orientuotas į mokinių informacijos konstravimą, o ne į mokytojo informacijos pateikimą. Taip pat akcentuojamas bendradarbiavimas ir atradimas, mokymasis, savo veiklos vertinimas, kritinio mąstymo skatinimas.

Pasak Charlton (2009), pamoką galima vadinti sėkminga, kai mokytojas suvokia mokymosi programos reikalavimus, kaip mokiniui pamokoje pavyksta pasitelkti savo geriausius įgūdžius, kai pamokos tikslas atitinka mokinio gebėjimus. Meijer (2005) teigimu, didele dalimi inkliuzinio ugdymo sėkmė yra susijusi su resursų prieinamumu bei mokytojo gebėjimu diferencijuoti bei paskirstyti šiuos resursus mokiniams bendrojo ugdymo klasėje. Svarbios tiek pozityvios mokytojo nuostatos, tiek supratimas, kaip kurti ir skatinti pozityvius mokinių santykius. Ališauskas, Ališauskienė ir kt. (2010) įvardija veiksnius, lemiančius sėkmingą inkliuziją klasės lygmeniu: pozityvios nuostatos, žinios, gebėjimai, mokymo metodai, mokomoji medžiaga, pakankami laiko ištekliai, mokyklos lygmeniu: specialiosios pagalbos

teikimo struktūra mokykloje, specialiųjų pedagoginių tarnybų vaidmuo, kitos paramos sistemos ir bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis. Autoriai teigia, kad svarbiausias yra mokytojo vaidmuo ir tai, kaip jis dirba klasėje.

Labai svarbus mokytojo nusiteikimas visus mokinius įtraukti į klasėje vykstantį mokymosi procesą, kurti sąlygas kiekvienam ugdytis pagal savo galimybes, kelti adekvačius ir kiekvienam aktualius mokymo(si) tikslus, rinktis tinkamas pasiekimų vertinimo ir įsivertinimo strategijas (Inclusive education in action, 2010). Praktinė patirtis, palaikymas ir mokymai turėtų vystyti pozityvų mokytojų požiūrį, susijusį su darbu pamokoje su įvairių gebėjimų turinčiais mokiniais, suvokiant ryšius tarp mokymosi ir įvertinimų, suvokiant mokinių lygybę, įtraukiant į ugdymo procesą visus galimus partnerius ar asmenis (Watkins, 2007). Kvalifikuotas inkliuzinės mokyklos mokytojas turi atpažinti, kaip sėkmingai dirbti su kolegomis bei mokytis vieniems iš kitų. Planavimas kartu, didelių idėjų plėtojimas ir koncepcijų žemėlapių sudarymas ar numatymas mokymo plane, informacijos ieškojimas, strategijų kūrimas ir klausimų iškėlimas kitiems mokytojams skatins bendrojo ugdymo mokytojus ir specialiuosius pedagogus mokytis vieniems iš kitų (Inclusive education in action, 2010).

Tolygus pamokos laiko planavimas yra svarbus faktorius, galintis prisidėti prie sėkmingos šiuolaikinės pamokos. Galkienės (2005) teigimu, mokytojas, planuodamas pamoką klasėje, kurioje mokosi skirtingas mokymosi programas turintys mokiniai, suskaido ją į atskirus laiko vienetus, per kuriuos kinta veiklos tikslai, metodiniai būdai ir mokytojo dėmesio akcentai. Autorė pabrėžia, kad pamokos kokybė heterogeninėje klasėje priklauso nuo pamokos organizavimo kokybės, kurią lemia vadovavimasis principais, kad visas pamokos laikas yra struktūruotas; veiklos pobūdis ir mokinių grupavimas atitinka konkretų pamokos etapo tikslą; nei vienas mokinytis pamokoje veltui nepraleidžia nei vienos minutės; mokytojo ir mokytojo padėjėjo dėmesys telkiamas ten, kur savarankiškas mokinių darbas neįmanomas.

Watkins (2007) teigia, kad pedagogo nuostatos ir požiūris gali daryti įtaką, taikant įvairias mokymosi strategijas: teigiamas požiūris gali būti skatinamas per atitinkamus mokymus, gaunant išteklių ir praktinę paramą, siekiant sėkmingos inkliuzijos. Praktinė patirtis, palaikymas ir mokymai turėtų vystyti pozityvų mokytojų požiūrį, susijusį su darbu pamokoje su įvairių gebėjimų turinčiais mokiniais, suvokiant ryšius tarp mokymosi ir įvertinimų, suvokiant mokinių lygybę, įtraukiant į ugdymo procesą visus galimus partnerius ar asmenis. Mackey (2014) teigimu, mokytojai susiduria su iššūkiu ir yra įpareigoti mokymą padaryti įdomų, aktualų bei prieinamą visiems mokiniams bendrojo ugdymo klasėse. Mokytojai, siekdami, kad mokymo turinys būtų prieinamas visiems mokiniams, savo pamoką turėtų sumodeliuoti taip, kad joje panaudotų kuo įvairesnes mokymo(si) strategijas.

Ugdymo procese labai svarbu, kokį ryšį mokytojas sugeba užmegzti su mokiniu. Mokytojo rūpinimasis kiekvieno mokinio gerove pamokoje bei sėkminga raida, gebėjimų tobulėjimu yra sėkmingo ugdymo pagrindas (Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė, 2008). Meijer (2013) nuomone, svarbios yra ir mokytojo pozityvios nuostatos, ir supratimas, kaip skatinti ir kurti mokinių santykius bei interakcijas. Penkauskienė (2004) teigia, kad pagrindinis kelias įtraukti į pamoką visus mokinius – pritaikyti mokymo programos turinį, medžiagos perteikimą mokiniams ir tai, kaip mokiniai praktiškai taiko ir naudoja išmoktą informaciją. Moore (2009) nuomone, geras mokymas reikalauja planavimo ir efektyvaus pamokos laiko išnaudojimo. Taip pat, geras mokymas apima daugialypius ieškojimus siekiant padėti mokiniams pasiekti tam tikrą mokymosi meistriškumo lygmenį. Geros mokyklos koncepcijoje Ruškus, Jonynienė ir kt. (2013) svarbiausiu sėkmingos mokyklos veiklos požymiu laiko tinkamą mokyklos misijos įgyvendinimą, t.y. geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje ir mokymosi patirtys. Šiuo metu, sudarinėjant mokyklų reitingus, yra įprasta pagrindiniais jų gerumo rodikliais laikyti formalius akademinius – egzaminų rezultatus. Koncepcijoje skiriama ne viena rezultatų rūšis, be to, manoma, kad svarbu atsižvelgti ir į jų pasiekimo būdą: rezultatų neturėtų būti siekiama skaudžių ar nuobodžių patirčių sąskaita.

1.1.3. Inkluzinio ugdymo iššūkiai šiuolaikinei mokyklai ir mokytojui

Ališauskas, Ališauskienė ir kt. (2011) inkluzinį ugdymą apibrėžia kaip inkluzinės visuomenės dalį, kurioje kultūra, politika ir praktika kuriama atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius, skirtybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos. Keičiamas ne mokinyš, o mokykla siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam, visų įtraukimą ir dalyvavimą.

Mokiniai mokyklose turi jaustis saugūs ir laukiami, jie turi būti lygiaverčiai mokyklos gyvenimo ir bendruomenės nariai. Kuriant visiems mokiniams palankią aplinką mokytojams tenka pagrindinis vaidmuo: jie turi vienodai vertinti visus klasės mokinius, skatinti mokyklos bendruomenės narius gerbti vienas kitą, kad būtų išvengta išankstinių nuostatų ir diskriminavimo (Penkauskienė, 2004). Ališauskas, Ališauskienė ir kt. (2010) atliko tyrimą, kuris atskleidė iššūkius sėkmingam inkluziniam ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose besimokantiems SUP turintiems mokiniams. Jiems yra neužtikrinama galimybė gauti poreikius atitinkančios kompensacinės technikos, reikalingų mokymosi priemonių; mokyklos stokoja patirties ir tradicijų pasinaudoti galimais vidiniais ir išoriniais resursais: tėvų ir bendraamžių pagalba, savanorių iniciatyvomis, specialistų konsultacijomis, kitų pagalbą teikiančių tarnybų

paslaugomis. Peters (2004) nuomone, Jungtinėse Amerikos valstijose geriausiai inkluzinę mokyklą identifikuoja geroji inkluzinio ugdymo patirtis:

- Bendruomenės jausmas: filosofija ir vizija apibendrina taip, kad visiems vaikams yra skirta ir kiekvienas gali mokytis;
- Vadovavimas: mokyklų administratoriai atlieka labai svarbų vaidmenį įgyvendinant aukštus standartus: dideli lūkesčiai visiems mokiniams ir jų poreikiams;
- Bendravimas ir bendradarbiavimas: palaikantis (angl. *support*) ir kooperuotas mokymasis (angl. *cooperavite learning*);
- Vaidmenys ir atsakomybės: priklauso visiems darbuotojams;
- Kokybiškos paslaugos: pvz.: sveikatos, psichikos sveikatos ir socialinės paslaugos;
- Partnerystė su tėvais: tėvai yra lygiaverčiai partneriai ugdant vaikus;
- Lankstus mokymosi aplinkų panaudojimas: tempas, laikas ir vieta;
- Strategijos paremtos tyrimais: geriausios praktinės strategijos mokymui ir mokymuisi;
- Nuolatinis profesinis tobulinimasis: nuolat besitęsiantis.

Ruškus, Jonynienė ir kt. (2013) geros mokyklos koncepcijoje apibrėžia, kaip turėtų vykti mokymas ir mokymasis Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigose. Mokymasis aprašomas kaip dialogiškas ir tyrinėjantis. Ugdymo turinys turėtų būti įdomus, provokuojantis, pakankamai platus ir gilus, kuriantis iššūkius. Mokiniai turi mokytis spręsti gyvenimiškas problemas, įgauti šiuolaikiniam gyvenimui aktualių kompetencijų. Taip pat pabrėžiama mokymosi tyrinėjant, eksperimentuojant, atrandant ir išrandant, kuriant, bendraujant svarba. Ugdymasis (mokymasis) turėtų būti pagrįstas dialogu (mokinių su mokiniais, mokinių ir mokytojų, mokinių ir už mokyklos erdvių esančių mokymosi partnerių) ir jo metu gaunama informacija, gimstančiomis idėjomis, sukuriamomis prasmėmis. Mokymas, autorių teigimu, yra paremiantis mokymąsi – jis padeda mokiniui ugdytis įvairias jam svarbias kompetencijas, moko lankstumo kintant aplinkai bei gebėjimo susidoroti su iššūkiais, skatina savarankiškai kelti klausimus ir mąstyti.

Pagal Meijer (2005) atliktą tyrimą apie inkluzinį ugdymą vidurinėse mokyklose Europos šalyse, galima įvertinti pateiktų šalių patirtį taikant inkluzinį ugdymą. *Ispanijoje* naudojamos įprastinės mokymo(si) programos kaip pagrindas greta įvedamų tam tikrų pokyčių, tačiau leidžiama moksleiviams kuo daugiau dalyvauti bendroje mokymosi veikloje, kad jie jaustųsi integruoti į mokymosi veiklą. Labai svarbu, kad mokiniai būtų visiškai integruoti jų įprastoje klasėje. Norint garantuoti integraciją, turi būti skatinamas jų dalyvavimas klasės veikloje. *Švedijos* mokiniai mokosi skirtingo amžiaus grupėse ir didžiąją dalį pamokų veda du mokytojai. Greta įprastų mokytojo pareigų jie stebi mokinius, jei reikia – juos vertina ir pasiūlo specialią pagalbą juos ugdant. Tokio ugdymo proceso rezultatas – mokytojas visuomet turi partnerį, su

kuriuo planuoja ugdymo procesą ir veiklą, gauna grįžtamąjį ryšį, turi kompetentingą partnerį stebint, vertinant ir įvertinant mokinius. *Islandijoje* sukurta nauja specialiojo ugdymo strategija, pagal kurią tam, kad būtų patenkinti įvairių gabumų turinčių mokinių poreikiai bendrosiose klasėse, rekomenduoja, kad mokykloje būtų taikomi alternatyvūs būdai ir mokymas bendradarbiaujant, kad mokymas būtų diferencijuotas, skiriamos kelių lygių užduotys ir projektai.

Inkliuzinis ugdymas apima ne tik tai, kaip sprendžiamas mokinių poreikių ir gebėjimų klausimas, bet ir tai, kaip klasėje vaikui gali padėti mokytis kiti bei kaip pagalba teikiama komandos principu, kai mokytojai kooperuojasi mokyklos lygmeniu (Ališauskas, Ališauskienė ir kt., 2010). Sėkmingas inkliuzinis mokymas didele dalimi priklauso nuo mokytojų nuostatų į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (Inclusive Education and Classroom Practice Summary Report, 2005). Būtent mokytojų požiūris yra vienas iš svarbiausių veiksnių įgyvendinant inkliuzinį ugdymą. Be abejo, darbas su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais reikalauja pasiaukojimo, jautrumo, kantrybės, atsižvelgimo į mokinių individualius poreikius. Inkliuzinis ugdymas priklauso nuo mokytojų veiklos klasėje, nuo jų kompetencijų (žinių, įgūdžių), motyvacijos, patirties, įsitikinimų ir kt. (Mažylienė, Gutauskienė ir kt., 2011).

Šiaučiukienės ir kt. (2006) nuomone, mokytojas, siekdamas ugdymo tikslų, yra visiškai laisvas kurti mokymosi aplinką, atsižvelgdamas į realią situaciją: mokinių poreikius ir galimybes, paties savo gebėjimus, savybes ir kt. Neefektyviai valdant laiką tiek mokiniai, tiek mokytojai bus įsitempę arba nuobodžiaus. Mokytojai ir mokiniai turi išmokti valdyti laiką ir būti atsakingi už tai (Penkauskienė, 2004). Mitchell (2014) teigimu, tam, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokymosi žinios būtų perteikiamos tinkamai, svarbios yra ne tik mokymo(si) strategijos. Autoriaus nuomone, labai svarbus yra geras mokymas. Klasėje turėtų būti taikomos sistemingos, aiškios ir intensyvios plataus diapazono efektyvios mokymosi strategijos.

Mokinių skirtingumas sukelia daugiausiai problemų Europos mokyklų klasėse. Problema visur lieka ta pati. Inkliuzija gali būti taikoma įvairiais būdais bei skirtingais lygiais, tačiau galų gale mokytojas turi dirbti su skirtingus pasiekimus turinčiais moksleiviais vienoje klasėje bei parengti ir pritaikyti mokymo programą taip, kad tiek moksleivių specialieji mokymosi, tiek kitų vaikų poreikiai būtų maksimaliai patenkinti. Kitaip tariant, pagrindinė problema - darbas su įvairių pasiekimų moksleiviais: dirbant tokioje klasėje, mokytojui reikia pagalbininko, t.y., specialaus pedagogo ar kito šios srities specialisto, nes kartais mokymosi negali turintiems moksleiviams reikia specifinės pagalbos ar paaiškinimo, ko negali suteikti mokytojas pamokos metu. Tai atlieka minėti specialistai, todėl labai svarbus tampa gero planavimo, bendradarbiavimo bei darbo komandoje klausimas (Meijer, 2003). Inkliuzinis

ugdymas gali būti organizuojamas keliais būdais ir skirtingais lygiais, bet iš esmės daugiausia darbo tenka mokytojų komandai, kuri turi reaguoti į augančius mokinių poreikius klasėje ir pritaikyti arba parengti ugdymo programą taip, kad ji atitiktų visų mokinių – turinčių ir neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių – poreikius (Mažylienė ir kt., 2011). Siekiant įtraukti visus mokinius į aktyvų mokymąsi bendrasis ugdymas turėtų būti grindžiamas geru mokinio pažinimu, kai apibūdinamas jo gebėjimų turinys, tiksliai įvardijamos kliūtys bei jų įveikimo būdai: parengiant ir numatant skirtingus ugdymo tikslus priklausomai nuo mokinių, esančių toje pačioje klasėje, gebėjimų; dirbant bendrųjų ugdymo programų pagrindu, jas pritaikant mokinio gebėjimams ir poreikiams; lanksčiai organizuojant darbą klasėje, naudojant inovatyvius mokymo(si) metodus, mokymosi strategijas; pritaikant mokinių darbų vertinimą; naudojant kuo įvairesnes šiuolaikines mokymo priemones, tarp jų ir kompiuterines technologijas; užtikrinant lygias galimybes ir pagarbą individualumui bei interakcijas.

Dudzinskienė, Kišonienė ir kt. (2008) teigia, kad pedagogai visiškos integracijos formą, kaip pačią tinkamiausią, nurodo nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, iš dalies – vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Didesnių SUP mokinių ugdymas siejamas su specializuoto tipo įstaigomis. Taip pat tyrimas atskleidė, kad dauguma mokytojų pripažįsta esminį savo vaidmenį tenkinant mokinių SUP, tačiau realizuoti ugdymo tikslus trukdo reikalingos metodinės priemonės, konsultacinės mokytojo padėjėjo pagalbos stoka. Ugdymas, orientuotas į mokinių pasiekimus bei jų pasitikėjimo savimi formavimą, lemia sėkmingą mokymąsi, skatina pasitenkinimo ir pergalės pojūtį, o nuolatinė nesėkmė gali suformuoti prastą mokinių savęs vertinimą, abejingumą, vengimą ar agresiją (Mažylienė, Gutauskienė ir kt., 2011).

Mokymas(is) yra partneriškas – mokytojas yra mokinio pagalbininkas tyrinėjant pasaulį, mokymosi partneris, tačiau ir autoritetas tose srityse, kuriose mokiniui nepakanka patirties ar išminties. Mokoma(si) pagal individualius poreikius ir pasirinkimus, pagrįstus asmenine patirtimi, siekiais, prasmės suvokimu. Pamokų tipai, struktūra, scenarijai gali būti labai skirtingi, įvairiai ir lanksčiai organizuojamas mokymosi laikas (sujungtos pamokos, teminės ar keliems dalykams skirtos savaitės ir kt.). Mokymo(si) šaltiniai įvairūs, įtraukiantys, tikslingi, nebijoma naudoti įvairias ir netradicines priemones (Ruškus, Jonynienė ir kt., 2013).

1.2. Inkluzinį mokymą užtikrinančios strategijos

1.2.1. Bendrosios mokyklos lygmens strategijos

Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokykloje turėtų prasidėti nuo reikalavimų, keliamų specialiajam ugdymui keitimo bei siekio juos įgyvendinti. Kokybiško mokinių ugdymo galima siekti tik mąstant apie kiekvieną mokykloje esantį mokinį (Mažylienė

it kt., 2011). Pasak Ališauską, Ališauskienę ir kt. (2010), įgyvendinant inkliuzinio ugdymo politiką mokykloje vertėtų atkreipti dėmesį į svarbiausius aspektus, kurie padėtų organizuoti sėkmingo ugdymo procesą. Į specialiosios pagalbos teikimo struktūrą bei ugdymo organizavimą, mokyklos, kaip visumos, požiūrį į mokymąsi ir problemų sprendimą, komandinį mokymąsi ir bendradarbiavimą, pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai tarnybų vaidmenį bei bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis ir paramos tarnybomis.

Mitchell (2014) teigia, kad viena iš pagrindinių strategijų mokyklai yra kelių lygmenų sistemos kūrimas, siekiant apsaugoti ar minimalizuoti problemišką elgesį. Autoriaus teigimu, inkliuzinė mokykla turi plėtoti stiprius įsipareigojimus priimant įvairoves, jautrumą kultūrinėms problemoms ir turėti aukštus bei realistiškus standartus. Autorius pabrėžia ir kitų mokyklos strategijų svarbą: pozityvaus elgesio palaikymo, sėkmės visiems mokiniams kūrimo, tarpmokyklinį bendradarbiavimą.

Mažylienės ir kt. (2011) nuomone, dabartinė mokykla, kuri siekia tapti mokykla visiems, kuri ugdymą grindžia individualiais vaiko poreikiais bei gebėjimais, iškelia tam tikras sąlygas, kurių įgyvendinimas garantuotų sėkmingą inkliuzinį ugdymą. Šios sąlygos apima visos mokyklos bendruomenės teigiamą požiūrį į integraciją; įvairių specialistų pagalbą; ugdymo dalyvių kompetencijų stiprinimą bendradarbiaujant; naujų ugdymo metodų ir būdų taikymą; komandinį mokytojų, specialistų ir tėvų darbą; administracijos dalyvavimą gerinant integracijos procesą.

Mitchell (2008) taip pat pažymi efektyvias specialiojo ugdymo strategijas, kurios yra svarbios sėkmingai dirbančiai mokyklai. Jos apima **pozityvaus elgesio mokykloje palaikymą**, kur svarbiausi šios strategijos elementai apima nepageidaujamo elgesio prevenciją, jo apraiškų mažinimą, adaptacijos įgūdžių ugdymą bei darbą su labiausiai nepaklusniu elgesiu pasižyminčiais mokiniais; **tėvų įtraukimą**, nes tėvai yra vieninteliai žmonės, kurie labiausiai įsitraukia į savo vaikų ugdymą visus metus ir jų interesai laikui bėgant nesumažėja. Autoriaus teigimu, tėvai gali daryti didelę įtaką vaikui, priimant svarbius sprendimus, todėl tinkamas tėvų įtraukimas yra būtinybė. Tėvai geriau nei kas kitas žino įvairius faktorius veikiančius vaiką ir už mokyklos ribų, todėl patirties dalijimasis su pedagogais gali savaime padiktuoti pačią geriausią strategiją. Nors gali būti labai daug faktorių, dėl ko tėvai negali įsitraukti į vaiko ugdymą, tačiau reikia suvokti realią šeimos situaciją, apmastyti galimus bendravimo būdus ir žingsnis po žingsnio eiti tėvų įtraukimo link; **mokyklos kultūrą**, kurioje autoriaus nuomone turėtų būti pabrėžiamos pozityvios mokyklos vertybės, tikslai, nuostatos, tradicijos. Taip pat ne mažiau svarbus yra vadovų požiūris, iniciatyva. Inkliuzinės mokyklos kultūra privalėtų atitikti šiuos bruožus: I) nusiteikimas toleruoti ir priimti visų bendruomenės narių skirtingumus; II) jautrumas kultūriniam skirtumams; III) aukšti, tačiau realūs standartai. Akcentuojami šie

inkliuzinio ugdymo reikalavimai: prieinamumas – mokyklos aplinkos ir patalpų pritaikymas neįgaliesiems asmenims, specializuota kompiuterinė ir kita įranga, mokymo priemonės neįgaliesiems; mokyklų pedagogų ir viso personalo pasirengimas (pakankamas informuotumas apie įvairias negalias ir darbą su neįgaliais asmenimis; ugdymo programų ir mokymo būdų pritaikymas; visų mokinių ir pedagogų teigiamų nuostatų suformavimas.

Su mokykla susiję veiksniai: organizacinė mokyklos struktūra; bendradarbiavimas su kitomis pagalbos tarnybomis ar institucijomis. Su mokytoju susiję veiksniai: mokytojo darbo metodai; mokytojų nuostatos į mokinius; mokytojų pasirengimas dirbti su SUP turinčiais mokiniais (Šorienė, 2012).

Mokyklos teikiamų pagalbos būdų veiksmingumas priklauso nuo jų praktinio realizavimo kokybės. Pasirinkus bet kurį pagalbos teikimo būdą svarbiausia yra mokinio ugdymosi poreikių identifikavimas, jų tenkinimo strategijų numatymas, bendrų mokinio pasiekimų (akademinių, elgesio, socialinių) vertinimas bei tėvų teikiamos informacijos panaudojimas pritaikant ugdymo programą mokiniui (Mažylienė, 2011).

Glaudžių ryšių su tėvais, jų įtraukimo ir palaikymo svarbą pabrėžia Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt. (2011), Mitchell (2014). Autoriaus teigimu, mokant ir palaikant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, tėvų rolė yra ko ne svarbiausia. Tėvai vaikų mokymusi domisi visus jo mokymosi metus, jie žino įvairius faktorius, kurie gali lemti vienokius ar kitokius pokyčius. Mitchell (2014) išskiria penkis tėvų įtraukimo lygius: tėvų informavimas, tėvų įtraukimas į bendrą veiklą, dialogo ir bendro požiūrio į problemą kūrimas, tėvų įtraukimas priimanč svarbius sprendimus, bendras tėvų ir mokytojų atsakomybės prisiėmimas. Bendrojo ugdymo mokykloje visi mokytojai laikomi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokytojais. Autoriaus teigimu, specialiojo ugdymo organizavimo tvarka priklauso nuo mokyklos pasirinkimo ir išteklių. Mokykla gali numatyti tokius pagalbos teikimo būdus:

1. Grupės, skyriai mokiniams, patiriantiems tam tikro pobūdžio sunkumų (pvz.: mobili grupė). Tai gali būti grupė, kurioje mokinsys praleidžia dalį laiko ir joje mokosi tam tikrų kompetencijų ar funkcinių įgūdžių.
2. Specialioji (atskira) klasė bendrojo ugdymo mokykloje, kurioje gali mokytis didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai.
3. Bendroji klasė, skiriant mokytojo padėjėjo, specialiojo pedagogo ar dviejų mokytojų pagalbą.

Mokyklos nusprendžia, kurį būdą pasirenks, įvertina veiksmingumą, tobulina mokymo būdus keisdamos mokymosi aplinką, kad ji būtų palanki visiems mokiniams. Mitchell (2014) pabrėžia septynis svarbius aspektus sėkmingai inkliuzijai:

1. Fizinės aplinkos ir priemonių pritaikymas: visos reikalingos priemonės, įranga, reikiamų normų laikymasis ir kita.
2. Klasės psichologinis klimatas: svarbus yra palaikantis, palankus mokymuisi psichologinis klimatas, kuriame svarbiausia yra tarpusavio santykiai, palankios sąlygos asmenybei bręsti ir tinkamas klasės valdymas.
3. Socialinių įgūdžių ugdymas: dauguma mokinių, turinčių SUP dėl savo poreikių patiria nemažai šios srities problemų. Reikėtų ugdyti svarbiausius įgūdžius, kaip gebėjimą bendrauti pokalbio metu, tinkamą elgesį konflikto metu, darbą grupėje. Šiuos įgūdžius reikėtų ugdyti tinkamai ir nuosekliai modeliuojant, paaiškinant, palaikant ir skatinant teigiamą elgesį.
4. Kognityvių strategijų mokymas: mokymosi strategijos priklauso nuo to, kiek mokiniai žino apie savo kognityvinius gebėjimus ir nuo to, kaip jie sugeba sąmoningai reguliuoti pažinimo procesą, taikant savireguliacijos strategijas (planavimą, tikrinimą, stebėjimą ir pan.).
5. Savireguliuojantis mokymasis (angl. *self – regulating learning*): mokinys mokosi apibrėžti savo tikslus, stebėti savo elgesį, priimti sprendimus.
6. Mnemonika ir kitų atminties strategijų mokymas: padeda susieti savo silpnąsias ir stipriąsias puses.
7. Formuojamasis vertinimas ir grįžtamojo ryšio formavimas: formuojamasis vertinimas leidžia pastebėti nesėkmes ir iš naujo peržiūrėti ugdymo turinį, mokymo strategijas. Grįžtamasis ryšys mokiniui suteikia informacijos apie tai kas sekasi gerai, o kas šiek tiek prasčiau, kur reikėtų pasistengti, kaip tai padaryti.

1.2.2. Mokymo(si) strategijos, taikomos klasėje

Ališausko, Ališauskienės ir kt. (2010) nuomone, vertėtų atkreipti dėmesį į svarbiausius aspektus klasės mokymo lygmenyje: mokytojų nuostatas ir jų pasirengimą (žinias, supratimą, gebėjimą, jautrumą); mokytojų veiklą klasėje; išteklius ir jų prieinamumą. Mokytojų darbo rezultatai dažnai yra vertinami pagal mokymo veiksmingumą, kokybę. Dudzinskienės, Kišonienės ir kt. (2008) teigimu, diferencijavimas reiškia veiksmingą mokymą. Autorių nuomone jis labai svarbus planuojant mokinių, turinčių SUP, individualų mokymą, remiantis jų turimais gebėjimais bei socializacijos įgūdžiais. Pasak autorių, mokiniai turėtų tobulėti tinkamai jiems parinktose situacijose, kuriose atsižvelgiama į individualius jų poreikius ir kartu išsaugoma galimybė jaustis visaverčiu bendraamžių grupės nariu.

Petty (2006), aprašo tris mokymo būdus: visos klasės mokymą, savarankišką mokymąsi ir individualų mokymąsi. Dažniausiai mokyklose taikomas visos klasės mokymo būdas, kai visi mokiniai mokosi tą patį dalyką maždaug tuo pačiu metu ir tuo pačiu greičiu. Penkauskienė

(2004) taip pat teigia, kad norint, jog visi mokiniai būtų ugdomi kokybiškai, mokytojai turi diferencijuoti mokymą pagal mokinių poreikius, o ne tikėtis, kad mokiniai prisiderins prie to, kas jiems pateikiama. Autorės nuomone, efektyvus ugdymo turinio pateikimas reikalauja kruopščiai planuoti ir reaguoti į mokinių trūkumus. Ugdymo turinį galima diferencijuoti taikant skirtingą mokymosi tempą, pasitelkiant skirtingus mokymo būdus, pateikiant skirtingo sudėtingumo užduotis ir klausimus, suteikti galimybę per pratybas dirbti įvairiais būdais – pavyzdžiui rašyti, vaidinti, naudoti muziką. Dudzinskienė, Kišonienė ir kt. (2008) išskiria panašius diferencijavimo aspektus: darbo tempo pamokoje diferencijavimą, atsižvelgiant į mokinių žinių ir gebėjimų lygmenį; diferencijavimą pagal interesus; užduočių pateikimo diferencijavimą. Taip pat autorės kaip klasės struktūros diferencijavimo aspektus iškelia tris pagrindinius būdus: darbą poromis, grupinį arba individualų darbą bei mokinių grupavimą klasėje. Grupinio darbo svarbą pabrėžia Tilstone, Florian, Rose (2002) teigdamos, kad darbas grupėse labai naudingas būdas mokytis ir labai efektyvus būdas skatinti inkluziją klasėje. Pasak Petty (2006), labai efektyvūs yra aktyvūs mokymo būdai, kaip diskusija, darbas grupėje, žaidimai, vaidinimai, pjesės, interaktyvus visos klasės mokymas, įvairūs projektai. East, Evans, (2008) pateikia išsamias diferenciacijos strategijas skirtas pedagogams, dirbantiems su SUP turinčiais vaikais. Mokytojams patariama įsitikinti, kad tekstas, kurį pateiks mokiniams, tikrai aiškus, pamokoje padedama prastai skaitantiems mokiniams: pateikti žodžių blankus ir taisyklių atminties rašybai pasitikrinti; padidinti šriftą ir/ar naudoti spalvotą popierių arba spalvotas plėveles (paryškina tekstą, kontrastą, palengvina skaitymo procesą); supaprastinti užduotis ir tekstą, pateikti aiškius nurodymus; vartoti vaizdinius priminimus ir/ar simbolius; taikyti kitus teksto užrašymo būdus (pavyzdžiui garso įrašus, balsą atpažįstančią programinę įrangą, diagramas/minčių žemėlapi, skaitmenines užbaigtų darbų ir vykdomų tyrimų nuotraukas); naudoti interaktyvius monitorius, lentas, perjungiklius ir dideles kompiuterio klaviatūras; pritaikyti užduotis arba pasirinkti kitokią veiklą; naują medžiagą suskaidyti smulkiais fragmentais; taikyti multisensorinį metodą (vadinamąjį VAK – vizualinį, akustinį, kinestezinį); organizuoti tikslingą suaugusiųjų ir bendraamžių paramą; skirti daugiau laiko užduotims užbaigti arba/ir sudaryti sąlygas iš anksto pasirengti užduočiai.

Buehl (2014) mokymosi strategijas skirsto pagal mokinių veiklą: žodyno turtinimo, kolektyvaus idėjų kūrimo, mokymosi bendradarbiaujant, diskutavimo, interaktyvaus skaitymo, mokymosi įgūdžių formavimo ir pagal pažintinius procesus. Pasirengimui mokytis priskiriamos aktyvinančios ir dėmesį sutelkiančios strategijos, turinio apdorojimui – atrankos ir sisteminimo strategijos, mokymosi įtvirtinimui – integravimo ir taikymo strategijos.

Santykiai ir bendradarbiavimas turi labai svarbią reikšmę mokymui ir mokymuisi. Socialinis bendravimas spartina individualų kognityvinį vystymąsi, o tai yra labai svarbu ugdant mokinius,

turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Mokinys perpranta žinias tik socialiai bendraudamas su kitais dialogų, diskusijų, debatų ir kitų veiklų metu, todėl mokytojams kuo dažniau reikėtų savo pamokose naudoti įvairius, aktyviai dalyvauti mokinių skatinančius metodus (Dudzinskienė ir kt. 2008). Penkauskienės (2004) teigimu, veiksmingam mokymuisi yra būdinga teigiama tarpusavio priklausomybė, kai visi dirba kartu, asmeninė atsakomybė, kai mokiniai prisiima atsakomybę už savo darbą, tiesioginis kontaktas, mokinių refleksija ir tikslų nusimatymas, kai mokiniai svarsto apie savo darbą ir nusprendžia, kokių tikslų sieks. Wood (2008) pateikia devynias mokymosi strategijų, kurios paveikia mokinių mokymąsi kategorijas:

- 1) Panašumų ir skirtumų identifikavimas;
- 2) Apibendrinimas ir užsirašinėjimas;
- 3) Pastangų pastiprinimas ir pripažinimo užtikrinimas;
- 4) Namų darbai ir praktiniai užsiėmimai;
- 5) Nelingvistinis pateikimas;
- 6) Mokymas bendradarbiaujant;
- 7) Tikslų iškėlimas ir grįžtamojo ryšio užtikrinimas;
- 8) Hipotezių iškėlimas ir testavimas;
- 9) Klausimai, užuominos ir išankstinis pasiruošimas;

Pagrindines strategijas autorius suskirsto į tris pagrindines kategorijas:

- 1) Strategijos, naudojamos kasdieninėse užduotyse;
- 2) Strategijos, sutelkiančios dėmesį į patirtį;
- 3) Strategijos, apimančios apibendrinimą, lavinimą ir taikant pasitenkinimą.

Indrašienė (2009) pateikia penkias mokinių *aktyvinimo* strategijas, kurios padeda mokiniams susikaupti pamokoje bei aktyvinti pažinimo procesą (t.y. suvokimą, atmintį, mąstymą, vaizduotę).

1. **Strategija** – *pradedant pamoką pateikti mokiniams motyvaciją pagrindžiančius argumentus*. Strategijos galimybės: pradėkite pamoką nuo pasakojimo, atsitikimo, vaizdinės medžiagos; pristatykite problemą ir užduokite klausimų; kad konkreti užduotis būtų atlikta tiksliai, aiškiai suformuluokite kaip jūs norite, kad būtų atlikta užduotis; nurodykite, kokio pamokos rezultato tikėtės.
2. **Strategija** – *paverskite kapitalu nežinomybės, atradimo, smalsumo, tyrinėjimo žadinančią poveikį*. Strategijos galimybės: temai pristatyti panaudokite numatymo, pagrindinių terminų metodus; skatinkite mokinių tyrimus; naudokite projektų metodą integruotoms temoms pristatyti.

3. **Strategija** – *remkitės besimokančiųjų patirtimi, tuo stiprindami ankstesnę išmokimą.* Strategijos galimybės: temos aiškinimą pradėkite nuo klausimo “Ką žinote ar manote žiną ta tema”; paprašykite pateikti pavyzdžių ir analogijų iš realaus gyvenimo.
4. **Strategija** – *kiek galima, mažinkite bet kokias nemalonus mokinio išitraukimo į darbą pasekmes.* Strategijos galimybės: skatinkite darbą porose, diskusijas mažose grupėse; naudokite atsakymų korteles pamokos rezultatams įvertinti, kartu su mokiniais analizuokite mokymą ir mokymąsi
5. **Strategija** – *retkarčiais pasielkite netikėtai.* Strategijos galimybės: vietoje mokytojo aiškinimo panaudokite abipusio mokymosi metodą; dažniau sudarykite sąlygas mokiniams pabūti mokytojo vaidmenyje.

Apibendrintas SUP turinčių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje strategijas bei svarbius faktorius, lemiančius inkluzijos sėkmę pateikia Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt. (2011), Rodenzo (2008):

Mokymas bendradarbiaujant (angl. *cooperative teaching*). Mokytojams reikalinga parama bei galimybė bendradarbiauti, ne tik su kolegomis bet ir su profesionaliais dirbančiais už mokyklos ribų. **Mokymasis bendradarbiaujant** (angl. *cooperative learning*). Mokymas bendradarbiaujant yra suprantamas kaip galimybė mokiniams, ugdantis bendrojo lavinimo klasėje, dirbti kartu, pasitelkiant teigiamą patirtį. Mokymasis su bendraamžiais arba mokymasis bendradarbiaujant yra efektyvus kognityvinėse ir emocinėse mokinių mokymosi i vystymosi srityse. Asmenys, kurie vieni kitiems padeda, ypač pagal lanksčiai ir gerai apgalvotą mokinių grupavimo sistemą, pelnosi mokydami vieni iš kitų. Ši strategija sudaro sąlygas visiems mokiniams patirti sėkmę, kūrybiškai spręsti problemas, dirbti komandomis, teigiamai vertinti save. Tuo pačiu metu ugdomas kritinis mąstymas ir pagarba vienas kitam (Melienė ir kt. 2003). Penkauskienės (2004) teigimu, mokymasis bendradarbiaujant nėra lengvas ir nevyksta savaime. Tam reikia įdiegti metodus, skatinančius mokinius bendradarbiauti. Mokymasis bendradarbiaujant reikalauja nemažai planavimo, paramos, tiek mokinių, tiek mokytojų pastangų. Gillies (2002, cit. iš Rodezno, 2008), teigia, kad mokydami bendradarbiaujant mokiniai dirba kartu, nedidelėse grupėse, siekdami kartu atlikti jiems skirtą bendrą užduotį. Svarbiausias elementas šioje veikloje yra teigiama tarpusavio priklausomybė, kai kiekvienas narys grupėje įneša vienodą indėlį į galutinį rezultatą. Siekiant efektyvaus mokymosi bendradarbiaujant, mokytojas turi užtikrinti, kad mokiniai prisiimtų atsakomybę už individualiai pateiktas užduotis, kad jie padrąsintų vieni kitus, kad dalintųsi turima informacija, sugebėtų išklausti, gautų konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, gebėtų spręsti ginčus. **Patirtinis mokymasis** (angl. *authentic learning*). Patirtinis mokymasis reiškia bet koki mokymąsi, kuris yra susijęs su realiu pasauliu, siekiant skatinti mokinius aiškintis ir diskutuoti, spręsti problemas, kurios jiems

asmeniškai atrodo svarbios ar aktualios. Mokinys ugdymo procese yra mokymosi centras. Mokinio dalyvavimas mokymosi procese turėtų būti reikšmingesnis kai jis mokytųsi pagal savo galimybes ir patirtį, kai jam keliami realūs mokymosi tikslai, realiame pasaulyje, taip pasiekiami geresnių rezultatų. **Bendraamžių pagalba** (angl. *peer tutoring*). Ši pagalba suprantama kaip procesas, kai du mokiniai priima du skirtingus vaidmenis – pagalbą teikiančiojo ir pagalbą priimančiojo. Pagalbą teikiantysis dažniausiai yra vyresnis mokinys, kuris teikia pagalbą jaunesniam, menkesnių gebėjimų mokiniui. Visa tai leidžia diferencijuoti ugdymo turinį, sudaro sąlygas socialinei interakcijai, padeda realizuoti mokymąsi bendradarbiaujant. Mokinys, turintis SUP, turi galimybę prašyti pagalbos iš kitų mokinių, kai tuo tarpu pagalbą teikiantieji gauna naudingos patirties. **Bendraamžių pagalbos strategijos efektyvumą** (angl. *peer tutoring*) pabrėžia ir Allen (2012) teigdamas, kad mokiniams suteikiamos dažnesnės galimybės atsakinėti į klausimus ir/ar atlikti praktines užduotis, iš kart gaunamas teigiamas atsakas. Mokiniai gali įgyti reikiamų socialinių įgūdžių reikalingų bendram tikslui kartu su bendraamžiais. Ši mokymo(si) strategija pritaikoma visų amžiaus grupių mokiniams norint gauti akademinį žinių. **Taikomoji elgesio analizė** (angl. *applied behavior analysis for appropriate behavior management*). Ši strategija remiasi bihevizorizmo teorija ir yra taikoma siekiant mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, suformuoti būtiniausius elgesio bendrojo ugdymo mokykloje gebėjimus. Teigiama, kad mokiniai mokosi iš savo patirties, o kartojimas ir modeliavimas padeda įtvirtinti pageidaujamą elgesį. Ši elgesio analizė dažniausiai taikoma vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų **Problemų sprendimas bendradarbiaujant** (angl. *collaborative problem-solving*). Mokytojams, kuriems reikalinga pagalba įtraukiant asmenis, turinčius socialinių/elgesio problemų, sistemingas būdas mažinti netinkamą elgesį klasėje yra efektyvus būdas mažinti trikdžių intensyvumą pamokose. Taip pat efektyviai veikia aiškių klasės taisyklių bei elgesio ribų nusistatymas, kuriam pritaria (gal ir kartu sudaro) visi asmenys, kartu numatant atitinkamus paskatinimo būdus. **Heterogeninis grupavimas** (angl. *heterogeneous grouping*). Heterogeninis grupavimas ir labiau diferencijuotas požiūris į mokymą yra būtinas ir efektyvus susiduriant su mokinių klasėje įvairove. **Mokytojų kvalifikacijos kėlimas ir pagalbos jiems teikimas.**

Šliaučiukenė, Visockienė, Talijūnienė, (2006) trumpai aprašo šiuolaikinę ir tradicinę mokymo strategijas. Tradicinė mokymo strategija apibrėžia idėjas, kad mokytojai yra savo dalyko žinovai – perteikia žinias pasyviai klausantiems mokiniams. Svarbiausia pamokoje yra faktų įsiminimas ir teisingas atsakymas į juos, kai mokomoji medžiaga atsieta nuo platesnio prasmingo konteksto. Šiuolaikinė mokymo strategija remiasi idėja, kad mokytojo padedami, mokiniai patys imasi atsakomybės už mokymąsi ir pamažu susiformuoja mokymosi gebėjimus.

Svarbiausia mokiniams išmokyti ieškoti alternatyvių situacijų ir problemų sprendimo būdų. Idėjos, principai ir faktai pristatomi, suvokiami ir pritaikomi plačiame prasmingame kontekste.

Silver, Strong, Perini (2012) nuomone, žodis strategija mokytojo profesiją išskiria iš daugelio kitų, pas mokytoją renkasi skirtingi mokiniai, kuriuos reikia nukreipti bendra mokymosi linkme. Mokymosi metodai tai skirtingų tipų ir stilių planai, kuriuos mokytojai naudoja šiam tikslui pasiekti. Nors yra labai daug ir įvairių mokymo metodų formų. Silver, Strong, Perini, (2012) juos suskirstė pagal keturis skirtingus mokymosi stilius: Meistriškumo metodai, kurie pabrėžia mokinių atminties lavinimą; suvokimo metodai, ugdatys mokinių gebėjimą pagrįsti ir paaiškinti; saviraiškos metodai, skatinantys ir lavinantys mokinių vaizduotę ir kūrybiškumą; tarpasmeniniai metodai, padedantys mokiniams išvelgti prasmę santykiuose, kuriuos jie užmezga su partneriais ir grupių nariais, turinčiais bendrą mokymosi tikslą.

Inkliuzinį mokymą pastiprina aiškūs tikslai, alternatyvūs mokymo būdai ir metodai, lanksčios instrukcijos ir homogeninio grupavimo gausa (Meijer, 2003). Bilotienė (2012) įvardina susiliejančią ugdymą, kai jausmai susilieja su pažinimu. Tai afektinės sferos (emocijų, nuostatų, vertybių) integravimas į kognityvinę sferą (intelektą) (Melienė ir kt. 2003).

Maranzo, (2005) Marzano taksonomijoje pateikia kognityvinę sistemą, kurią sudaro keturi lygmenys: paieška, supratimas, analizė ir žinių panaudojimas. Ši sistema turi sąsają su Bloom taksonomijos lygiais, nors Bloom nenagrinėja konkrečiai žinių pritaikymo, daugiau naujų rezultatų bei minčių generavimą. *Paieškos lygmuo* artimas Bloom žinių lygiui. Jį sudaro atgaminimas (gali identifikuoti ir atpažinti informacijos bruožus, bet nebūtinai supranta žinių struktūrą arba skiria esminius elementus nuo neesminių) ir atlikimas (gali atlikti procedūrą be didelių klaidų, bet nebūtinai supranta, kaip ir kodėl procedūra vyksta). Bilotienė (2012) teigia, kad Pagal Bloomo tikslų klasifikavimo sistemą, pažinimo tikslai susiję su intelektiniais procesais - žinojimu, supratimu, atgaminimu, mąstymu, įvertinimu, aiškinimu. Mokinių kritinį mąstymą pagal Bloomo taksonomiją mokiniai turėtų sugebėti sąmoningai naudotis sinteze, analize ir įvertinimu (Melienė ir kt. 2003). *Supratimo lygmenį* sudaro sintezė (gali identifikuoti bazinę žinių struktūrą ir esminius bruožus kaip priešingybę neesminiams) ir pavaizdavimas (gali identifikuoti ar atpažinti žinių struktūrą, bet nebūtinai ją supranta arba gali skirti esminius elementus nuo neesminių). *Analizės lygmenį* sudaro lyginimas (gali nustatyti svarbius žinių panašumus ir skirtumus), klasifikavimas (gali įvardyti su žiniomis susijusias platesnes ir siauresnes kategorijas), klaidų analizė (gali nurodyti klaidas, padarytas pateikiant ar panaudojant žinias), apibendrinimas (gali apibendrinti naujus žiniomis grįstus apibendrinimus arba principus), specifikavimas (Gali įvardyti specifines paskirtis ar logines žinių pasekmes) Bloom atitiktą analizę, sintezę ir vertinimą. *Žinių panaudojimo lygmenį* sudaro apsisprendimas (gali pasinaudoti žiniomis apsisprendamas arba gali apsispręsti dėl žinių naudojimo), problemų

sprendimas (gali pasitelkti žinias problemoms spręsti arba spręsti problemas apie žinias), eksperimentiniai tyrimai (gali pasitelkti žinias generuoti ir patikrinti hipotezei arba generuoti ir patikrinti hipotezes apie žinias), nagrinėjimas (gali pasitelkti žinias imdamasis nagrinėjimo arba imtis nagrinėti žinias).

Davis (2004) nuomone yra keletas daug žadančių mokymo strategijų ir metodų, kurie pabrėžia suteikiamų galimybių ir įgytų įgūdžių svarbą socialinei vaiko sąveikai bei prisitaikymui prie aplinkos; pabrėžia galimybių plėtojimo svarbą – įgūdžiai skatinantys vaiko nepriklausomybę; yra struktūruotai stiprinamas sistemingas mokymasis (pvz.: naudojamas matlankis); susitelkia ties prisitaikymu prie aplinkos, siekiant padidinti galimybę dalyvauti mokymosi procese; naudoja technologijas ar IKT. Mitchell (2014), Davis (2004) išskiria efektyvias, dažniausiai daug žadančias strategijas, taikomas klasėje, kurios apima bendraamžių pagalbą ir/ar darbą kartu bei elgesio modeliavimo strategijas. Bendraamžių pagalba (angl. *peer monitoring/buddy system*), kai vienas bendraamžis padeda kitam, tapdami nuolatiniai vienas kito pagalbininkai pamokų metu; mokymasis iš bendraamžių (angl. *peer tutoring*), kai mokiniai dirba dviese, padėdami vienas kitam, stebint mokytojų; mokymas bendradarbiaujant grupėse (angl. *cooperative group teaching*), kuris padeda mokytis vieniems iš kitų. Ši strategija minima kaip viena iš efektyviausių dirbant su įvairių gebėjimų turinčiais mokiniais bendrojo ugdymo mokykloje. Kognityvinio elgesio požiūris, kuris skatina mokinius reguliuoti savo elgesį mokantis savikontrolės, savo instrukcijų susikūrimo, pykčio valdymo, savęs paskatinimo įgūdžių, kurie yra naudingi keičiant savo elgesį (pagerėjęs elgesys atliekant užduotis bei sumažinamas asocialus elgesys); elgsenos būdai, kai teigiamas ir tinkamas elgesys iš karto yra pagiriamas, paskatinamas; netinkamo elgesio mažinimo strategijos (pavyzdžiui papeikimas), ir atsako kainos forma (kai kaip bausmė, kažkas svarbaus yra atimama).

Nilholm, Alm (2010) tyrime, Švedijos inkliuzinės mokyklos mokytojai įvardija mokymo procese naudojamas strategijas:

1. Mokymosi nurodymų pritaikymas įvairių gebėjimų turintiems mokiniams;
2. Aiškių rėmų užtikrinimas:
 - Pagrindinės taisyklės, kurios kiekvienam suteikia teisę išsakyti savo nuomonę ir pagarbiai išklaudyti kitų.
 - Aiškus dienos mokykloje režimas mokiniams.
 - Iškilus problemoms jos sprendžiamos iš karto.
3. Grupinių veiklų stiprinimas (į jas įtraukiami žaidimai, bendradarbiavimas, problemų sprendimas bendradarbiaujant, renkama medžiaga, kuri bus panaudojama klasėje.)
4. Ryšių su tėvais kūrimas, kuris juos įtraukia ir leidžia prisidėti prie mokymo. Tėvai į mokyklą kviečiami ne tik iškilus problemoms.

5. Įtraukiamas kalbėjimasis ir diskusijos apie akademinės žinias, net ir matematikos, ir skatinamas problemų sprendimas kartu.
6. Pagarba mokiniams: stengiamasi būti pozityviais ir vengti konfliktinių situacijų. Visada įtraukti įvairių galimybių pasirinkimą ir bandyti užtikrinti pozityvų grįžtamąjį ryšį.

Mitchell (2014) nuomone ypač svarbus yra mokymo turinio ir įvertinimo pritaikymas mokiniams, turintiems SUP. Mažylienės (2011) teigimu, galimos kelios mokinio situacijos gerinimo strategijos, kurių taikymas gali padėti pagerinti mokinio situaciją klasėje ir mokykloje.

1) Prisitaikymo strategija: reikėtų sutelkti pastangas į tai, kad mokinys patirtų sėkmę, taikant metodus, inovatyvius darbo būdus, kuriant atvirus bendravimo ir bendradarbiavimo santykius stengtis atskleisti mokinių *galėjimą*;

2) „Taisyklių laužymas“, kad „nesėkmingųjų“ veikla sulauktų „sėkmingųjų“ pripažinimo mokantis, būtina padėti atrasti ir atpažinti savo privalumus ir talentus bei sukūrus bendruomenę, kurios nariai vieni kitiems padeda, išbandyti savo gebėjimus ir toliau mokytis jau remiantis savo jėgomis ir individualiomis galimybėmis;

3) Geriau suvokti sistemos, kaip visumos, dinamiką ir kelti klausimus, ar daug žmonių nukenčia dėl mokykloje vyraujančio modelio, ar mokyklos sistema, kaip visuma, iš tikrųjų siekia teisingų rezultatų.

Kiekvienas darbas grupėse turi savo plusų ir minusų bei gali būti taikomas skirtingais tikslais. Autorės suklasifikuoja dažniausiai taikomo darbo mažose grupėse pamokos metu pobūdį:

- Mokinių susodinimas grupėmis, kai mokiniai sėdi kartu bet dirba skirtingas užduotis bei gauna skirtingus rezultatus;
- Darbas grupėse, kai mokiniai atskirai atlieka panašias užduotis, užduočių rezultatai būna panašūs;
- Bendradarbiaujančios grupės darbas, kai mokiniai turi atskiras bet kartu susijusias užduotis, kurių rezultatas yra bendras;
- Bendras darbas grupėje, kai mokiniai turi tą pačią užduotį ir rezultato siekia dirbdami kartu (Tilstone, Florian, Rose, 2002).

Norint efektyviai taikyti darbą grupėse mokytojas privalo suprasti individualius kiekvieno mokinio poreikius, turi būti aiškiai pateikiamas pamokos turinys. Autorių teigimu, moksliniai tyrimai įrodė, kad darbas grupėmis bendradarbiaujant yra efektyviausias kai grupėje dirba keturi mokiniai. Didžiausią progresą akademinį ir socialinių žinių srityje dirbant grupėse pasiekama kai grupės mokiniai yra skirtingų gabumų (Tilstone, Florian, Rose, 2002).

Pasak Tilstone, Florian, Rose (2002), mokinių sugrupavimas darbui poromis, kuriose vienas iš mokinių yra aukštų akademinį gebėjimų turintis mokinys, o kitas mokinys, turintis specialiųjų

ugdymosi poreikių yra vienas iš geriausių metodų, kuris suteikia galimybę mokytojui mokinių skirtumus panaudoti kaip privalumus. Autorių nuomone, dirbant porose arba grupėse, siekiant teigiamo požiūrio skatinimo, mokinių pasitikėjimo savo jėgomis kėlimo ir efektyvaus mokymosi mokiniai turėtų būti skatinami prisiimti mokytojo rolę.

Minčių lietus (angl. *brainstorming*), autorių teigimu, yra dažnai taikomas metodas mokyklose. Šis metodas tinkamas pradėdant aiškinti naują pamokos temą. Mokiniais, turintiems mokymosi sunkumų svarbu suteikti daugiau laiko atsakymui arba palaikyti mokinių dalinai padedant išsakyti savo mintis ar idėjas.

Bitinas (2000) pabrėžia, kad šiuolaikinės technologijos yra labai svarbios siekiant optimizuoti ugdymą. Autoriaus teigimu, naujosios technologijos nepaneigia senųjų ir gali būti suderinamo, tačiau veiklos organizavime ugdytojas neturėtų pateikti savęs kaip neginčijamo patirties perteikėjo. Ugdytojas privalo įgyvendinti pedagoginę partnerystę, sudaryti palankias ugdymosi sąlygas mokiniams taip, kad ugdytiniai patys organizuotų savo gyvenimą.

KSD (angl. *Kent school district*) atstovai teigia, kad mokymas(is) yra sustiprinamas, kai mokymo strategijos yra susiejamos su mokinių poreikiais ir interesais. Mokymo strategijos turėtų būti tiesiogiai susietos su mokymo programa, norimais mokinių rezultatais ir klasės įvertinimais. KSD atstovai pateikia klasės mokymo(si) strategijas ir jų pavyzdžius, kuriuos naudojant siekiama padėti darbuotojams planuoti pamokas ir išsikelti tinkamus tikslus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Mokymo(si) strategijos klasėje

Mokymas bendradarbiaujant;	Mokinio savęs įsivertinimas;	Diskusija gilesniam suvokimui;	Naudojamos klausinėjimo strategijos, reikalaujančios „gilesnio“ mąstymo
Problemų sprendimas;	Išsikeliami aiškūs tikslai;	Suteikiama pakankamai laiko pagalvoti;	Modeliuojamas „mąstymo garsiai“ procesas;
Didelių/mažų grupių mokymas;	Apžvelgti jau turimas žinias einama tema;	Stebėjimas, analizavimas iš įvairių kryptių;	Integruotos temos ir konceptai;
Grupinis/individualus mokymas;	Grafinių priemonių naudojimas (žemėlapiai, lentelės, iliustracijos);	Įvertinimas, apibendrinimas (ar pavyko pasiekti užsibrėžtų tikslų?);	Dar kartą patikrinti ar teisingai supranta (klausimai, pakartotinis paaiškinimas);
Reflektyvi veikla;	Kartu atliekama veikla (Angl. <i>guided practice</i>);	Individualiai atliekama veikla;	Informacija pateikiama įvairiomis formomis;
Dėmesio atkreipimas į konkrečios strategijos taikymą;	Palyginimų ir sugretinimų veikla;	Pateikiami pavyzdžiai;	Kritinis mąstymas;
Bendraamžių pagalba;	Kūrybingas mąstymas;	Technologijų panaudojimas;	Tiesioginės instrukcijos;

1.2.3. Individualaus mokymo(si) strategijų lygmuo

Individualizuodami ugdymo turinį ir bendrąsias programas ugdytojai turi atsižvelgti į mokinio interesus, gebėjimus, individualias veiklos galimybes. Svarbu ir tai, kad specialiojo pedagogo ar kitų specialistų teikiama pagalba derėtų su klaseje vykdoma veikla, įgyvendinamais tikslais (Dudzinskienė ir kt. 2008). Petty (2006) teigimu, individualus mokymasis vyksta tada, kai mokiniai mokosi to paties dalyko, tačiau tai daro skirtingu tempu, pradeda mokytis skirtingu metu ar įsijungia skirtingose vietose. Savarankiškas mokymosi būdas apibūdinamas kaip humanistinis mokymo būdas. Visi mokiniai skirtingu tempu mokosi skirtingų dalykų ir tardamiesi su mokytoju patys nustato tikslus ir užduotis jiems pasiekti.

Mokant mokinius, turinčius SUP, dažnai yra taikoma individualaus mokymo sesijų strategija. Mokiniais patiriantiems mokymosi sunkumų svarbu užtikrinti intensyvaus dėmesio sukaupto momentus dirbant kartu su suaugusiuoju (Tilstone, Florian, Rose, 2002). Dudzinskienė, Kišonienė ir kt. (2008) išskiria pagrindinius individualaus ugdymo planavimo aspektus: turimų mokinio pasiekimų lygio įvertinimas, mokinio stipriųjų ypatybių ir individualiųjų poreikių įvertinimas, ilgalaikių ir trumpalaikių tikslų numatymas. Ališausko, Ališauskienės ir kt. (2011) teigimu, daugelyje mokymosi situacijų gali būti taikomos šios strategijos:

- 1 fazė – „Pasirenk mokymuisi“: būtinų žinių atgaminimas, naujos informacijos lyginimas su jau turima, hipotezių ir spėjimų apie naują informaciją formulavimas; mokymosi tikslų kėlimas; problemos analizavimas ir geriausio sprendimo būdo numatymas.
- 2 fazė – „mąstyk problemos sprendimo metu“: spėjimų ir hipotezių tikrinimas, klausimų kėlimas, naujų hipotezių formulavimas, apibendrinimas ir pan.
- 3 fazė – „permąstyk“: informacijos kaip visumos supratimas, permąstymas, kas naujo išmokta, kaip tai siejasi su jau turimomis žiniomis, apmąstymais, kaip žinios galėtų būti pritaikomos kitomis aplinkybėmis, apibendrinimas ir sintezė.

Galkienė (2005) paminėti individualaus mokymo strategijas: „Aido“ strategija; „Stotelė“, paralelinis mokymas, alternatyvus mokymas, komandinis mokymas. Strategijos skirtos mokytojui, dirbant klaseje su mokytojo padėjėju arba specialiuoju pedagogu.

Dudzinskienė, Kišonienė ir kt. (2008) pabrėžia, kad klasės mokytojo pareiga – diferencijuojant ugdymo procesą užtikrinti, kad būtų tenkinami individualieji mokinių poreikiai. Labai svarbu darbą planuoti, numatant grupinės bei individualios mokinių veiklos galimybes, parenkant tinkamą, pagal amžių ir gebėjimus diferencijuotą mokymo medžiagą bei priemones. Danijoje, bendrojo ugdymo mokyklose reikalaujama, kad diferencijuotas mokymas galiotų dirbant ne tik su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir su visais kitais. Kadangi diferencijuotas mokymas yra bendra sistema, nereikalaujanti specifinių priemonių,

kiekvienas mokytojas turi visišką autonomiją, kaip įgyvendinti diferencijuotą ugdymą (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., 2011).

Indrašienės (2009) teigimu, svarbiau yra tai, ko mokosi mokiniai, o ne kokia strategija taikoma. Taip pat svarbu ne konkreti mokymo strategija, o mokinio mąstymas. Mitchell (2014) aprašo mokymo mąstyti mokymą. Šią strategiją autorius pabrėžia kaip sudėtingą, bet efektyvią. Norint taikyti šią strategiją mokinys privalo turėti kognityvinių įgūdžių. Mokymas mąstyti mokiniams padeda išmokyti kaip susisteminti informaciją, mažinant jos sudėtingumą ir kaip šia informacija papildyti jau turimas žinias. Minėta strategija apima planavimo, vizualizavimo, savireguliacijos, analizės, sprendimų priėmimo, asociacijų iškėlimo ir kritinio mąstymo mokymą. Dažniausiai ši strategija turėtų būti taikoma mokiniams, turintiems įvairias mokymosi negales. Savireguliacijos mokymo strategija padeda mokiniams kontroliuoti mokymąsi. Pasak autoriaus, ši strategija puikiai tinka ir gabiems mokiniams, ir mokiniams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Pasak Hattie (2012), individualios strategijos labiausiai tinka metakognityviniams ir/ar individualiam mokymuisi. Autorius aprašo šias strategijas: susistemimas ir pakeitimas – atviras ar slaptas mokomosios medžiagos pertvarkymas, siekiant pagerinti mokymosi rezultatus. Pavyzdžiui: prieš rašant darbą, parengiamas jo planas. Sau pritaikomi padariniai – mokiniai parengia arba įsivaizduoja atlygį ar nuobaudą už sėkmingai atliktą darbą arba darbo neatlikimą. Pavyzdžiui: maloni veikla atidedama, kol darbas bus baigtas. *Savimoka* – mokinys pats sau nurodo, kokių veiksmų turi imtis, atlikdamas paskirtą užduotį. Pavyzdžiui: sprendžiant matematikos uždavinį, atliktini veiksmai. *Įsivertinimas* – nustatomi standartai ir jais remiantis įsivertinama. Pavyzdžiui: darbas patikrinamas, prieš pateikiant jį mokytojui. *Pagalbos prašymas* – prašoma bendraklasio, mokytojo ar kito suaugusiojo pagalbos. Pavyzdžiui: pasikviečiamas mokymosi partneris. *Informacijos užsirašymas* – užsirašoma informacija, susijusi su mokomosiomis užduotimis. Pavyzdžiui: užsirašoma per pamokas pateikiama informacija. *Kartojimas ir įsiminimas* – medžiaga įsiminama naudojant atvirosius ir slaptuosius metodus. Pavyzdžiui: matematikos formulė rašoma tol, kol įsiminama. *Tikslų užsibrėžimas ir planavimas* – užsibrėžiami pagrindiniai ir juos sudarantys smulkesni ugdymo tikslai, planuojama jų įgyvendinimo seka ir laikas, atliekama su šiais tikslais susijusi veikla. Pavyzdžiui: sudaromi užduočių, kurias reikia atlikti mokantis, sąrašai. *Užrašų peržiūra* – peržiūrimi užrašai, kontroliniai darbai ar vadovėliai, siekiant pasirengti pamokai ar kitam žinių patikrinimui. Pavyzdžiui: prieš einant į pamoką perskaitoma vadovėlyje pateikta medžiaga. *Savistaba* – stebima ir sekama savo paties veikla bei rezultatai; dažniausiai rezultatai registruojami. Pavyzdžiui: registruojami mokymosi rezultatai. *Užduočių metodai* – analizuojamos užduotys ir nustatomi konkrečiam atvejui tinkami mokymosi metodai. Pavyzdžiui: sukuriamos įsiminimo priemonės, padedančios įsiminti faktus. *Vaizdų metodai* –

mintyse sukuriami arba prisimenami ryškūs vaizdai, padedantys mokytis. Pavyzdžiui: įsivaizduojami nesimokymo padariniai. *Laiko planavimas* – numatoma ir suplanuojama, kaip bus paskirstomas ir planuojamas laikas. Pavyzdžiui: sudaromos kasdieninio mokymosi ir namų darbų rengimo grafikas. *Aplinkos pertvarkymas* – fizinė aplinka pasirenkama arba sutvarkoma taip, kad mokyti būtų kuo lengviau ir patogiau. Pavyzdžiui: mokomasi atskiroje vietoje.

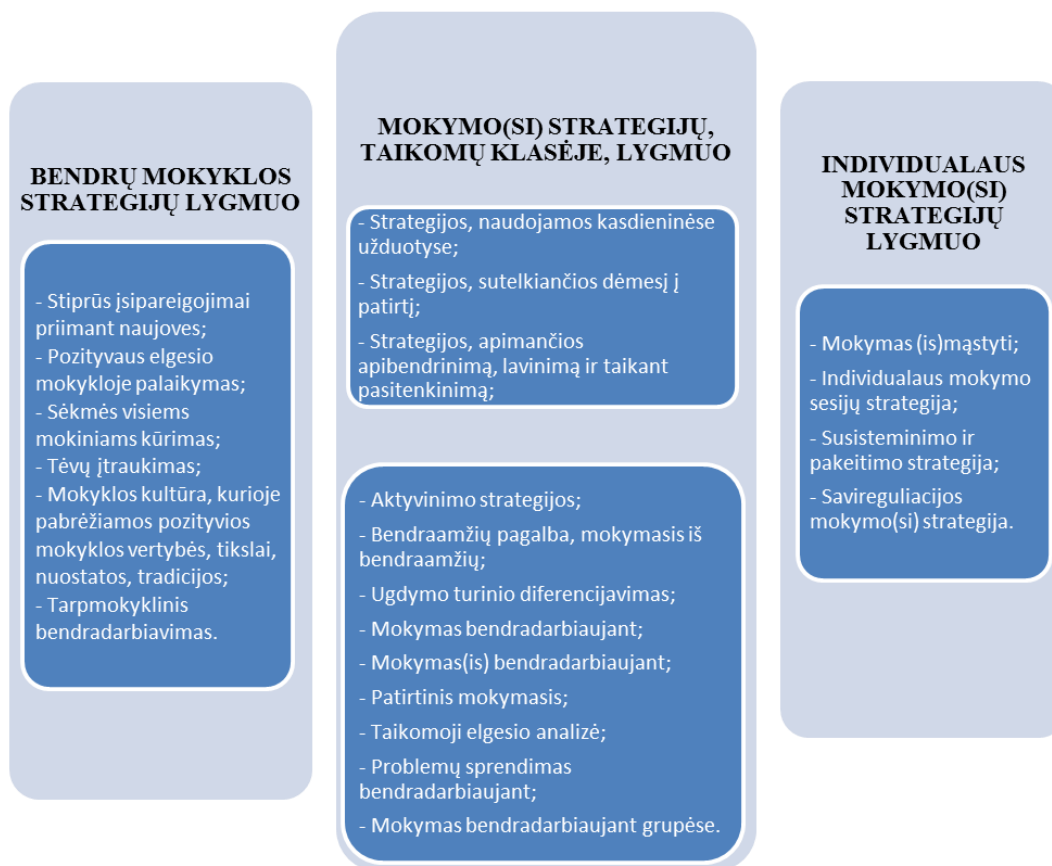
Individualizuotą mokymą ir savarankišką darbą kaip efektyvias mokymo(si) strategijas įvardija ir Bagdonė, Baltrėnienė (2013), teigdamos, kad šiuolaikinis mokymas(is) yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas.

Moore (2009), išskiria septynių nuoseklių žingsnių efektyvaus mokymo modelį, kuris apima septynis žingsnius: *pirmasis žingsnis* apima tinkamą mokymo plano pasirinkimą. Pasirinkimas yra paremtas mokinio poreikiais, mokyklos bendruomene ir mokomuoju dalyku. Būtina žinoti esamą mokinių situaciją bei kai kurias temas ar sąvokas pasikartoti. *Antrasis žingsnis* yra suplanuoti pagrindinius principus ir ko konkrečiai mokysite pamokoje. Tai yra, privalu identifikuoti klausimus bei vietas, apie kurias bus analizuojamos, bei kiek laiko tam skirsite. *Trečiame žingsnyje* sudaromi kiekvienos temos ir/ar dienos planai. Svarbiausia, šiame žingsnyje išsikelti realius tikslus ir pasirinkti mokymo strategijas. *Ketvirtas žingsnis* apima mokymo veiklą planavimą. Mokytojas nukreipia mokinius tinkama suplanuotų veiklų seka, naudodamas turimas žinias apie mokinius, mokymosi teorijas ir efektyvias mokymo technikas: 1. Nusistatoma, ar pavyko pasiekti išsikeltus mokymo tikslus, suvokti mokinių gebėjimus konkrečioje mokomoje temoje ir būtent tai parodys ką reikia daryti toliau. Jeigu mokiniai pakankamai gerai įsisavino mokomą temą, mokytojas pradeda naujos temos planavimą. Jeigu mokiniai nepademonstruoja pakankamo žinių įsisavinimo, bus reikalingas tęstinis/pakartotinis mokymas. 2. Kai tik pamoka išmokyta, sekantis žingsnis yra reflektuoti pamokos sėkmę. Svarbu sąžiningai atsakyti sau, ar pamoka išpildė išsikeltus tikslus, ar pamokoje reikalingi pokyčiai, padėsiantys efektyviau išmokyti mokinius.

Septintas žingsnis – pakartojimas, gali būti santykinai trumpas visos medžiagos apibendrinimas/kartais tai tiesiog pakartotinis temos mokymas. Šio žingsnio apimtis priklausys nuo įsivertinimo analizės. Minėti autoriai individualaus mokymo(si) strategijas pabrėžia kaip efektyvų būdą mokiniams išmokti mokytis ir pasiekti kuo geresnių asmeninių mokymosi rezultatų. Mokymasis mąstyti, mokymasis planuoti savo veiklą pamokoje, bei tolimesnių žingsnių mokymosi procese numatymas yra svarbiausi aspektai efektyvaus individualaus mokymosi procese.

Apibendrinant teorinių šaltinių analizę galima teigti, kad inkluzinio mokymo(si) strategijos gali būti suskirstytos į tris pagrindinius lygmenis. Pirmasis – bendrų mokyklos strategijų lygmuo, antrasis – mokymo(si) strategijų, taikomų klasėje, lygmuo, trečiasis – individualaus mokymo(si) strategijų lygmuo. Remiantis teorinių šaltinių šaltinių analize sudarytas hipotetinis

inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modelis (žr. 1 pav.), kuriame pavaizduoti trys pagrindiniai lygmenys ir išvardinti konkretūs strategijų pavyzdžiai.



1 pav. Hipotetinis inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modelis

2 *Skyrius*. DALYKO MOKYTOJŲ TAIKOMOS INKLIUZINIO MOKYMO(SI) STRATEGIJOS PAMOKOJE: TYRIMO REZULTATAI

2.1. Tyrimo metodika

Siekiant atskleisti aukštesniųjų klasių mokytojų pamokos organizavimo, kai klasėje mokosi SUP turintys mokiniai, patirtis ir dažniausiai taikomas pamokos planavimo ir veiklos organizavimo strategijas buvo naudotas pusiau standartizuoto interviu metodas, kai iš anksto numatomi interviu klausimai ir pasiliekiama galimybė laisvai juos keisti vietomis, užduoti papildomų klausimų, tokiu būdu gaunant išsamesnių, susistemintų duomenų, o pats interviu lieka neformalus, vyksta pokalbio forma (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Rupšienės (2007) teigimu, taikant šį metodą fiksuojami informantų požiūriai, vertinimai, nuomonės. Interviu padeda suvokti informantų patirtį, nuomonę. Tidikio (2003) nuomone, interviu yra vienas iš efektyvių kokybinio tyrimo metodų. Tyrimo dalyviams buvo pateikti iš anksto numatyti būtini ir galimi klausimai (žr. 2 priedą). Klausimyno struktūrinės dalys, atsižvelgiant į tyrimo tikslus, buvo šios:

- 1) Demografiniai duomenys apie mokytoją;
- 2) Pamokos elementai;
- 3) Pamokos organizavimo ypatumai;
- 4) Įvairių gebėjimų turinčių mokinių klasės ypatumai;
- 5) Mokymo būdų/strategijų taikymas įvairių gebėjimų turinčių mokinių klasėje;
- 6) Sėkmingo mokytojo bruožai.

Gautiems duomenims apdoroti taikyta kiekybinė interviu turinio analizė. Žydžiūnaitės (2007) teigimu, kiekybine interviu turinio analize siekiama atskleisti vyraujančių teiginių skaičių, kad būtų galima atskleisti, kurie teiginiai labiau aktualūs dalyko mokytojų darbo praktikoje. Atliekant tyrimą, buvo remiamasi bendraisiais etikos principais: laisvanoriškumo, privatumo, konfidencialumo, anonimiškumo ir pagarbos asmeniui (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Tyrimo dalyviai prieš pokalbį buvo informuoti apie atliekamo tyrimo esmę ir pagrindinius tyrimo klausimus. Interviu dalyviai turėjo galimybę neatsakyti į nepriimtinius klausimus. Interviu vyko tyrimo dalyvių darbovietėje, po pamokų, jiems patogiu metu, iš anksto suderinus interviu laiką. Interviu rinkimui pasirinktas *patogiosios atrankos būdas* (tyrėjos palaikomų santykių su bendrojo ugdymo įstaigose dirbančiais specialiaisiais pedagogais ir/ar kitais specialistais), kai pasirinktos atsitiktinės bendrojo ugdymo įstaigos.

Pusiau struktūruoto interviu dalyviai pasirinkti vadovaujantis šiais kriterijais: aukštesniųjų klasių dalyko mokytojas; darbo patirtis, ugdant SUP turinčius mokinius bendrojo ugdymo klasėje; šiuo metu savo auklėjamoje/mokomoje klasėje ugdo mokinius, turinčius SUP; save

pateikia kaip sėkmingai dirbantį mokytoją, gebantį ugdyti įvairių gebėjimų turinčius mokinius bendrojo ugdymo klasėje. Visi interviu įrašyti į diktofoną. Tyrimas vykdytas 2016 metų rugsėjo – spalio mėnesiais.

2.2. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 22 progimnazijų ir/ar gimnazijų dalykų mokytojai (žr. 2 lentelę). Tyrimo dalyviais pasirinkti bendrojo ugdymo įstaigų aukštesniųjų klasių mokytojai dalykininkai. Kitas svarbus tyrimo dalyvių pasirinkimo kriterijus – patirtis ugdant specialiųjų ugdymosi turinčius mokinius bendrojo ugdymo klasėje.

2 lentelė

Demografiniai tyrimo dalyvių duomenys

	Mokomas dalykas	Darbo stažas (metai)	Kvalifikacija
M ₁	Istorija	40	Mokytoja metodininkė
M ₂	Lietuvių kalba	19	Mokytoja metodininkė
M ₃	Lietuvių kalba	29	Mokytoja metodininkė
M ₄	Anglų kalba	13	Mokytoja metodininkė
M ₅	Rusų kalba	30	Mokytoja metodininkė
M ₆	Anglų kalba	15	Vyresnioji mokytoja
M ₇	Lietuvių kalba	28	Mokytoja metodininkė
M ₈	Matematika	28	Mokytoja metodininkė
M ₉	Lietuvių kalba	34	Mokytoja metodininkė
M ₁₀	Matematika	23	Mokytoja metodininkė
M ₁₁	Matematika	17	Mokytoja metodininkė
M ₁₂	Lietuvių kalba	30	Mokytoja metodininkė
M ₁₃	Anglų kalba	19	Mokytoja metodininkė
M ₁₄	Geografija	5	Mokytoja
M ₁₅	Rusų kalba	20	Mokytoja metodininkė
M ₁₆	Lietuvių kalba	21	Mokytoja metodininkė
M ₁₇	Lietuvių kalba	21	Mokytoja metodininkė
M ₁₈	Lietuvių kalba	20	Mokytoja metodininkė
M ₁₉	Geografija	3	Mokytoja
M ₂₀	Matematika	34	Vyresnioji mokytoja
M ₂₁	Lietuvių kalba	27	Vyresnioji mokytoja
M ₂₂	Geografija	32	Vyresnioji mokytoja

Interviu dalyvavo 1 istorijos, 9 lietuvių kalbos, 4 matematikos, 3 anglų kalbos, 2 rusų kalbos, 3 geografijos mokytojos.

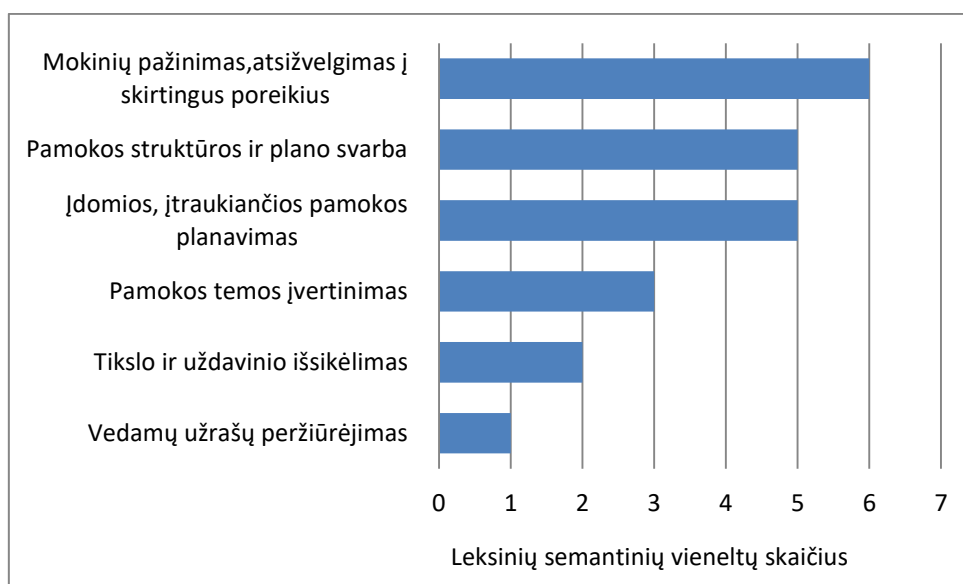
2.3. Dalyko mokytojų taikomų inkliuzinių mokymo(si) strategijų pamokoje tyrimo duomenų analizė ir interpretavimas

2.3.1. Dalyko mokytojų pasiruošimas inkliuzinei pamokai

Siekiant atskleisti, kaip vyksta inkliuzinės pamokos planavimas, kiek laiko reikalinga tokios pamokos pasiruošimui, iš kur dalyko mokytojai semiamasi idėjų naujai pamokai, informantams

buvo pateikti atitinkami, pusiau struktūruoti klausimai (žr. 2 priedą). Kiekybinei kintamųjų duomenų analizei buvo naudojamas dažnių skaičiavimo ir reitingavimo metodas: jeigu kuri nors kategorija pasižymi aukštu teiginių skaičiumi, galima manyti, kad respondentų nuomonė vienu ar kitu klausimu yra tendencinga.

Išanalizavus gautus duomenis galima teigti, kad mokytojai, kalbėdami apie pasiruošimą pamokai, labiausiai akcentavo mokinių pažinimo ir atsižvelgimo į skirtingus poreikius svarbą (žr. 2 paveikslą). <...>Pirmiausiai atsižvelgiu į klasę M_{10} <...>. <...>Kokia tai klasė, kokie mokosi mokiniai, kokia jų motyvacija, tada atitinkamai keliami skirtingi tikslai ir būtent pagal klasės lygį M_{10} <...>. <...>. <...>ruošiantis pamokai visada galvoju apie mokinių lygį, nes tarkime ta pati pamoka, skirtingose klasėse, mokiniai yra skirtingi, kreipiu dėmesį į vaikų darbo tempą, ne tik į gebėjimus ir į žinias M_{15} <...>. <...>Ir užduočių rengimas, prisitaikymas, tų užduočių palengvinimas, pasunkinimas, analogiškų užduočių kažkokių ieškojimas, nes aš jau žinau, kas ir kam bus sunkiau vaikams M_{12} <...>.



2 pav. Pasiruošimas inkluzinei pamokai

Interviu dalyviai teigė, kad planuojant inkluzinę pamoką svarbi yra pamokos struktūra ir planas, o planuojama pamoka turi būti įdomi, įtraukianti: <...>. <...>Vis tiek reikia susidėlioti, kokia bus pamokos pradžia, kokia bus pamokos eiga, kaip aš apibendrinsiu, ką darysiu M_2 <...>. <...> Čia yra tie dalykai privalomi M_2 <...>. <...> Tai manau, svarbiausias dalykas norint sudominti mokinį, kad jis norėtų klausytis tos temos, klausytis tavo pasakojimo, norėtų žiūrėti vaizdinę medžiagą, filmukus ir paskui klaustų: o kodėl taip vyksta? O kas čia ir kodėl? M_{19} <...>. <...>pirmiausia ruošdamasi pamokoms visada galvoju, kad pamoka būtų įdomi ir kad pamoka būtų naudinga, nes vis dėlto manau, kad mokinys per pamoką turi būti kaip tas arkliukas į vagą įkinkytas M_2 <...>. <...> Jeigu nori, kad pamoka būtų kitokia, tai reikia ruoštis labai ilgai, nes pirmiausia turi sugalvoti, kad ir tą paprastą elementarų pradžios kabliuką, tu jį turi sugalvoti M_{18} <...>.

Itin retai mokytojai planuojant pamoką atsižvelgia į pamokos temą, ruošiantis pamokai išsikelia pamokos tikslą ir uždavinius, peržiūri vedamus užrašus.

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad dalyko mokytojai, kurie turi didesnę darbo patirtį, pamokos pasiruošimui skiria mažiau laiko (žr. 1 priedą, 8 lentelę): <...> *Kadangi metų patirtis yra jau didelė, metodinės medžiagos yra sukaupta labai daug, tai šiuo metu pamokai ruoštis užtrunku trumpiau negu sakykime darbo pradžioje* M_{11} <...>. Kita dalis mokytojų nurodo, kad tam reikalingos didelės laiko sąnaudos: <...> *be proto daug* M_1 <...>. <...> *Tai užtrunka tikrai nemažai, visas vakaras* M_3 <...>. <...> *Iš tikrųjų pamokoms pasiruošti reikia labai daug laiko, nors ir turint didelę patirtį, bet kiekvieną kartą, sprendžiame pagal klasės lygį* M_5 <...>. Kai kurie interviu dalyviai teigė, kad ypač didelių laiko sąnaudų reikia ruošiantis netradicinei pamokai: <...> *dažniausiai daugiau laiko užtrunku tada, jeigu noriu suplanuoti tokią netradicinę pamoką* M_{11} <...>. <...> *ypatingai daug laiko sugaišti, jeigu nori rasti kažkokią įžangą į pamoką ir tarkim kokią ištrauką iš pasakos* M_{15} <...>. <...> *netradicinėms pamokoms aišku, kasdien nepasiruoši, nes tai didelis krūvis ir didelis indėlis* M_5 <...>.

Inovatyvių idėjų pamokai ieškoma internete (žr. 1 priedą, 8 lentelę), naudojamosi bendradarbių patarimais: <...> *ieškai internete, yra visokių aktyvių, gražių pamokų* M_{20} <...>. <...> *Mėgstu važiuoti į seminarus, juose dažnai naujų minčių išgirsti ir neformalių pokalbių metu* M_9 <...>. <...> *Turiu kolegę mokytoją ekspertę, vis pasiskambinu iškilus klausimui* M_9 <...>. <...> *Internetu naudojuosi, su kolegomis pasidalinu* M_6 <...>.

2.3.2. Inkluzinės pamokos pradžia

Siekiant išsiaiškinti, kaip pradedama inkluzinė pamoka, kokie tikslų ir uždavinių formulavimo ypatumai ir ar tai gali prisidėti prie inkluzinės pamokos sėkmės, dalyko mokytojams buvo užduodami klausimai apie pamokos elementus. Wood (2008) teigimu, vienas iš pagrindinių sėkmingos pamokos plano komponentų yra tikslas, paaiškinantis mokymosi siekiamybes, apimant tai, ką mokiniai turi išmokti per pamoką.

Išanalizavus gautus duomenis (žr. 1 priedą, 2 lentelę) galima teigti, kad mokytojai pamokas dažniausiai pradeda nuo namų darbų tikrinimo [7], sudomindami mokinius pamokos tema [4], užmegzdami emocinį kontaktą su mokiniais [3]. Mokytojai teigia, kad: <...> *kiekviena pamoka prasideda nuo namų darbų tikrinimo* M_8 <...>. <...> *ne iš karto tarkim pradedama dirbti, nebūtinai namų darbų tikrinimu pradedame pamoką, stengiuosi ne iš karto pasakyti temą, kad per tą įvesties laiką prieitume pamažu prie tos temos* M_{17} <...>. <...> *Per kažkokių konkrečių pavyzdžių, ar ko nors paklausiu kas bus susieta su pamokos tema ir tada per aplinkui, iš tikrųjų tada mokinių tas santykis toks kitoks su tuo dalyku apie kurį kalbam* M_{17} <...>. <...> *atėjusi į klasę, su mokiniais negaliu sakyti, kad juos kiekvieną pamoką prisijaukinu, bet tiesiog mėginu sukurti nuotaiką* M_{12} <...>. Mackey (2014)

taip pat teigia, kad pamokos pradžią turi sudaryti apšilimas, namų darbų tikrinimas ir įvertinimas.

Charlton (2009) teigimu, pamoką galima vadinti sėkminga, kai pamokos tikslas atitinka mokinio gebėjimus. Atlikus tyrimą pastebėta (žr. 1 priedą, 3 lentelę), kad mokytojai dažniausiai [7] tikslus ir uždavinius pamokoje paskelbia formaliai, menkai gilindamiesi ir analizuodami jų paskirtį: <...> *tiesiog aš pasakau juos, taupydamą laiką, nes vaikai jau puikiai įvaldę: jie puikiai išgirsta, supranta, ir čia jokių problemų nebūna* M_3 <...>. <...> *Labai detaliam ten paraižiu jų nesakau, nes tai yra formalu ir mokiniams tai neatrodo protingai, tiesiog pasakau* M_7 <...>. <...> *Aišku paprastai, ne tas koks turi būti rašytinis uždavinys, ką mes ten parašome dažniau dėl kitų* M_{12} <...>. <...> *būna, kad tiesiog tikslą uždedu ant lentos užrašytą ir mokiniai jį mato, bet mes konkrečiai nefiksuoju, tik pamokos gale mes jį prisimename* M_{19} <...>.

Itin retai mokytojai [2], skelbdami pamokos tikslus ir uždavinius, įtraukia mokinius aktyviai dalyvauti: <...> *pirmiausia klasėje iškeliu uždavinius tada klausiu mokinių, ar jie galėtų ką nors iš tos temos net nesimokę pasakyti* M_5 <...>. <...> *o tarkim su šeštokais, aš pamoką jau po tų tokių pasisveikinimų pradedu nuo uždavinio, kad mokiniai žinotų, koks mano uždavinys* M_{12} <...>, derina tikslus su mokiniams: <...> *klausiu mokinių, ar jiems tie uždaviniai yra priimtini* M_5 <...>. <...> *Tada prieiname prie bendrų tikslų, ko jie norėtų iš tos pamokos ir ko aš norėčiau* M_5 <...>, tikslus pritaiko mokinio supratimo lygiui: <...> *mėgstu mokiniams tuos uždavinius pateikti aiškiai, naujoviškai* M_1 <...>. <...> *Mes viską supaprastiname, kad būtų lengviau* M_2 <...>. Nemažai teiginių užfiksuota SUP mokinių gebėjimus atitinkančių tikslų kėlimo kategorijoje: <...> *dirbant su tuo silpnėsiu mokiniu tikslas yra, kad bent tą patį pagrindą išmokyti* M_8 <...>. <...> *iš jų ir tikiesi, juos motyvuoji ir skatini juos, ir giri, kad jie tik pasiektų bent minimalų akademinių žinių lygį* M_{11} <...>.

2.3.3. Dalyko mokytojų taikomos ugdymo strategijos ir mokymosi organizavimas pamokoje

Buehl (2014) pasirengimui mokytis priskiria aktyvinančias ir dėmesį sutelkiančias strategijas. Indrašienė (2009) teigia, kad mokinių aktyvinimo strategijos padeda mokiniams susikaupti pamokoje bei aktyvinti pažinimo procesą. Interviu duomenų analizė atskleidė (žr. 1 priedą, 17 lentelę), kad dalyko mokytojai aktyvina, skatina mokinius ir didina jų motyvaciją taikydami žodinį skatinimą, naudodami kaupiamųjų balų sistemą, suteikdami mokiniams poilsio galimybę bei skleisdami pozityvumą. Dažniausiai dalyko mokytojai naudojama kaupiamųjų balų sistemą [14], jie teigia: <...> *be abejonės ta plusų minusų sistema, tas kaupiamasis vertinimas galbūt geriausias* M_7 <...>. <...> *Tai vyksta pačioje pamokos eigoje, pamokos pradžioje ir namų darbai, ir už tai gali būti kaupiamasis pažymys, ir už aktyvumą pamokoje yra kaupiamasis balas ir visa tai stengiuosi daryti kiekvieną pamoką* M_8 <...>. SUP turinčių mokinių skatinimas yra adekvatus:

<...>Aš juos šiek tiek kitaip vertinu, žiūri į jį ir matai, kad jeigu jau atėjo pas tave, atnešė savo sąsiuvinį, atnešė savo darbą, ir tu skaitai, kad beveik viskas yra į temą, gal kažko trūksta, kažko nėra, kažko gal per daug, bet atsižvelgi į tai, kad tas vaikas bent jau šį kartą atėjo ir atnešė tą savo sąsiuvinį M_{19} <...>. Nemažai interviu dalyvių teigė, kad žodinis skatinimas yra būtinas inkliuzinėje pamokoje [11]: <...> Nes ypač specialiųjų poreikių vaikams tai gali daryti įtaką, toks dažnas jų pastebėjimas, pagyrimas M_5 <...>. <...> Nesvarbu, kad ten klasė sprendė keturis ar penkis uždavinius o jis tik vieną. Bet vien tas paskatinimas jį džiugina M_{11} <...>. <...> čia tai jau reikia pasmailinti liežuvį visaip kaip, aš dabar tau nepasakysiu, ką sakyti, bet kažkaip šneki, sakai, bandai aiškinti M_3 <...>. <...>. Jiems iš tikrųjų reikėtų tik per skatinimą motyvuoti, nes kad ir kiek ten bepadarytų tarkim nurašytų iš vadovėlio sakinių be klaidų, jau ir tai jiems tada gali paskatinti M_{18} <...>. Tik keli informantai pabrėžė, kad mokiniams aktyvinti pakanka paprastų būdų: poilsio suteikimas: <...> Yra vaikas su kohleariniu implantu, jis penktadieniais tiesiog pavargsta, ir aš nepykstu, gerai sakau, pailsėk ir vėl dirbsim. Kartais reikia nematyti, kai nepatysi jis tiesiog atsigaus ir jam bus vėl įdomu, nes gal pamatys kaip kiti vaikai įkišę galvas kažką daro M_1 <...> bei pozityvumas: <...> Bandau tiesiog įpinti linksmą istoriją, arba daug ką nuleisti juokais <...> pozityvumo ir nuotaikos tiesiog kėlimas M_{12} <...>. Mokytojo pozityvumo svarbą pabrėžia ir Meijer (2005) teigdama, kad svarbios tiek pozityvios mokytojo nuostatos, tiek supratimas, kaip kurti ir skatinti pozityvius mokinių santykius. Teoriniame hipotetiniame inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modelyje minimos svarbios klasės lygmens mokymo(si) strategijos, kurių svarbos dalyko mokytojai nepabrėžė, tai mokymas bendradarbiaujant, patirtinis mokymasis, problemų sprendimas bendradarbiaujant. Daug dažniau buvo minimos strategijos, kurios sutampa su teoriniu modeliu, tai mokymasis iš bendraamžių, ugdymo turinio diferencijavimas, mokymas(is) grupėse, mokinių aktyvinimo strategijos. Dalyko mokytojai nemažai kalbėjo apie individualų mokymąsi, tačiau nebuvo sąsajų su individualaus mokymosi strategijų lygmeniu. Inkliuzinio ugdymo sėkmė priklauso nuo mokytojų veiklos klasėje, nuo jų kompetencijų, motyvacijos, patirties, įsitikinimų (Mažylienė, Gutauskienė ir kt., 2011). Siekiant išsiaiškinti, kaip vyksta mokymas inkliuzinėje pamokoje, mokytojų buvo klausiama, kaip jie organizuoja pamokas, kaip jiems sekasi planuoti pamokos laiką ir kokie yra pamokos organizavimo sunkumai. Atsakymuose vyrauja teiginiai apie individualų darbą, darbą poromis bei darbą grupėmis, kylančius sunkumus įgyvendinat minėtas veiklas. Išanalizavus interviu duomenis suformuotos šešios subkategorijos ir sujungtos į tris kategorijas: „Inovatyvūs mokymo būdai pamokoje“, „Mokymasis bendradarbiaujant“, „Individualus darbas“ (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Mokymosi organizavimas – mokytojų taikomos inkliuzinio mokymo(si) strategijos
pamokoje

Kategorija (leks. semant. Vnt. sk.)	Subkategorija	Leks. semant. . vnt. skaičių s	Teiginių pavyzdžiai
Inovatyvūs mokymo būdai pamokoje (26)	Netradicinės užduotys (projektiniai darbai ir kt.)	13	<...>kai baigiamąsias civilizacijos pamokas darom, mes vaidiname tą laikotarpį M_1 <...>. <...>Būna projektiniai darbai, pavyzdžiui susiję su koordinacijų plokštuma ir taškais, būna kada vyksta integruotos pamokos M_8 <...>. <...>Taip pat jie turi ilgalaikius namų darbus. Jiems reikia sukurti laikraščius M_1 <...>.
	Taikomos šiuolaikinės informacinės technologijos	12	<...>Ir skaidrių, ir elektroninių knygų, ir smart pratimų M_4 <...>. <...> Dar pas mus mokykloje yra robotel kabinetas, ten irgi dirbame M_4 <...>. <...>Ta programėlė, kurios pagalba mokiniai turėjo kurti nežemiškas būtybes M_{13} <...>.
	Vedamos integruotos pamokos	1	<...> Integruojame pamokas, buvo integruota su geografija, buvo ir gimnazijos mokytoja pas aštuntokus, dviese vedėme pamoką su gimnazijos mokytoja M_8 <...>.
Mokymasis bendradarbiaujant (25)	Mokymasis bendradarbiaujant porose	17	<...> darbą dažniausiai diferencijuojau grupėmis, poromis: pagal temą, pagal poreikį dažniausiai M_5 <...>. <...> vienas mokinys aiškina kitam, tada tikrina vienas kito namų darbus M_8 <...>. <...>kiekvienam mokytojui yra geriau, taip pat ir man, kai vaikai dirba poromis, nes taip jie daugiau įgauna žinių, negu dirbant pavyzdžiui grupėmis M_{14} <...>.
	Mokymasis bendradarbiaujant grupėse	8	<...> mėgtu visai dirbti mažose grupelėse iki keturių vaikų dirbti M_{13} <...>. <...> dažniausiai būna nedidelės grupės, kad jie labiau susikauptų ir būtų kuo mažiau blaškymosi M_{16} <...>.
Individualus darbas (13)		13	<...>labiausiai patinka individualus darbas M_3 <...>. <...> Yra tik realus darbas M_{20} <...>. <...> kaip vyresnės kartos mokytoja vis tiek pripažįstu lentą, kreidą, užduotis, kad jie kuo daugiau dirbtų individualiai M_{20} <...>. <...> egzaminai dešimtoje ir dvyliktoje klasėje yra individualūs ir nori nenori dažniausiai būna individualus darbas, jau asmeninių gebėjimų formavimas M_{11} <...>.

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai individualų mokymąsi pripažįsta kaip vieną iš sėkmingos pamokos elementų, ypač tada, kai siekiama geresnių mokymosi rezultatų. Nors mokytojai tai pripažįsta kaip efektyvią strategiją, inkluzinio ugdymo požiūriu individualus darbas labiau klasikinio mokymo bruožas. Pasak Tilstone, Florian, Rose (2002), mokinių sugrupavimas darbu poromis, kuriose vienas iš mokinių yra aukštų akademinų gebėjimų turintis mokinys, o kitas mokinys, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių yra vienas iš geriausių metodų, kuris suteikia galimybę mokytojui mokinių skirtumus panaudoti kaip privalumus. Kaip teigia Penkauskienė (2004), norint jog visi mokiniai būtų ugdomi kokybiškai, mokytojai turi diferencijuoti mokymą pagal mokinių poreikius, o ne tikėtis, kad mokiniai prisiderins prie to, kas jiems pateikiama.

Bitinas (2000) teigia, kad šiuolaikinės technologijos yra labai svarbios siekiant optimizuoti ugdymą. Autoriaus nuomone, naujosios technologijos nepaneigia senųjų ir gali būti suderinamos. Interviu duomenų analizė atskleidė, kad dalyko mokytojai inkluzinėje pamokoje dažnai naudoja inovatyvias ugdymo strategijas pamokoje. Informantai nurodo, kad sėkmingam ugdymui inkluzinėje klasėje būtina taikyti netradicines užduotis bei šiuolaikines informacines technologijas, kurios padeda kitaip perteikti mokomąją medžiagą, įtraukti mokinius, juos

sudominti. Dalyko mokytojų nuomone, šiuolaikinės informacinės technologijos, netradicinės bei integruotos pamokos suteikia galimybę mokytojui pateikti tinkamas užduotis įvairių gebėjimų turintiems mokiniams.

Didžioji dalis tyrimo dalyvių pabrėžė darbo porose efektyvumą, taip pat buvo mokytojų, kurie darbą porose SUP turintiems mokiniams suvokia kaip sunkiai įgyvendinamą dėl skirtingo mokinių gebėjimų lygio (žr. 1 priedą, 16 lentelę). Darbas grupėse dalyko mokytojų yra mėgstamas, tačiau dirbama mažesnėse grupėse. Tyrimo dalyviams pritaria ir Tilstone, Florian, Rose (2002), teigdamos, kad darbas grupėmis bendradarbiaujant yra efektyviausias kai grupėje dirba keturi mokiniai. Didžiausią progresą akademinį ir socialinių žinių srityje dirbant grupėse pasiekama kai grupės mokiniai yra skirtingų gabumų. Apie darbo organizavimą grupėmis informantai kalbėjo skirtingai (žr. 1 priedą, 5 lentelę). Daugiausiai teiginių užfiksuota „Darbas grupėse tinkamas ne visiems“ kategorijoje: <...> *Nors dabar sakoma atseit čia labai geras dalykas, bet silpnesni mokiniai labai tuo piktnaudžiauja* M_7 <...>. Taip pat, interviu atskleidė mokytojų nuomonę, kad SUP turintiems mokiniams darbas grupėse netinkamas: <...>. <...> *Visada mokiniai yra labai nuliūdę, kad komandoje reikia dirbti su šitais mokiniais* M_{19} <...>. <...> *Faktas tame, kad jeigu tie mokiniai dirba grupėse arba trukdys, blogiausias atvejis yra, kad trukdo, geriausias – kad nieko nedirba* M_{19} <...>.

Siekiant išsiaiškinti, kokie sunkumai mokytojams trukdo tinkamai įgyvendinti suplanuotą inkliuzinę pamoką, buvo klausiama, su kokiais sunkumais organizuojant pamoką susiduriama dažniausiai (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Pamokos organizavimo sunkumai

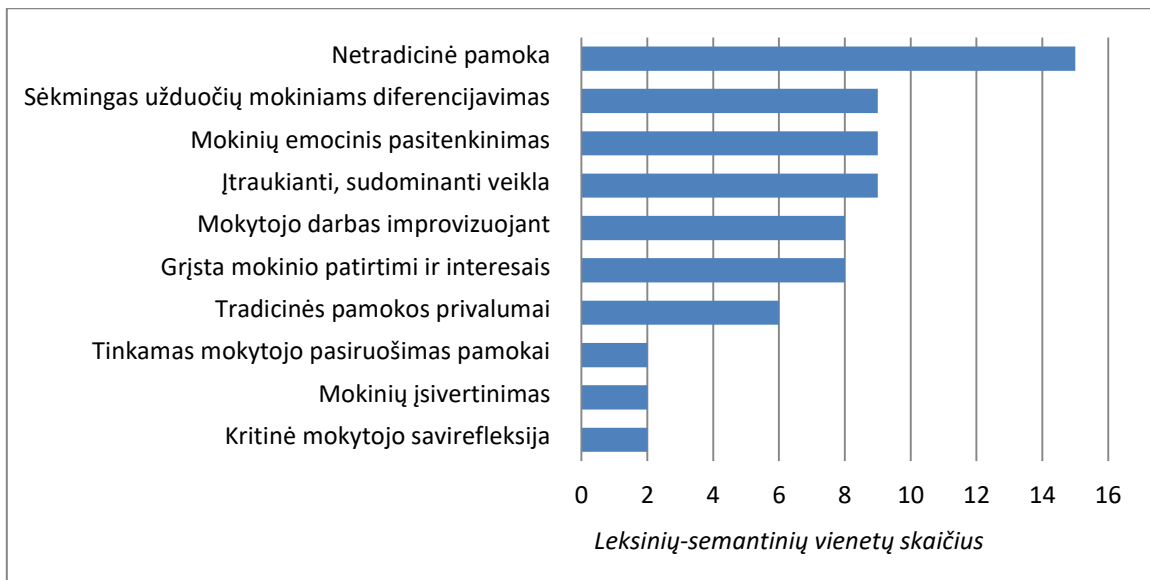
Kategorija	Leksinių-semantinių vnt. skaičius	Teiginių pavyzdžiai
Mokinių nuovargis, netinkamas nusiteikimas pamokai	10	<...> <i>priklauso ir nuo pamokos laiko</i> M_{14} <...>. <...> <i>Jeigu šešta pamoka, tai galima sakyti pamokos nėra</i> M_{14} <...>.
Nepakankamas mokinių žinių lygis, motyvacija	3	<...> <i>Žinoma, labai lemia mokinių pasiruošimas pamokai, galbūt namų darbų atlikimas, kitos papildomos medžiagėlės paieškojimas, jeigu to yra prašoma</i> M_{13} <...>. <...> <i>priklauso nuo to, kokie mokiniai yra</i> M_{11} <...>.
Mokytojų negebėjimas įtraukti SUP turinčių mokinių į grupinį darbą	3	<...> <i>Neretai gaunasi taip, kad jeigu vienas mokiny su specialiaisiais poreikiais, kitas be specialiųjų poreikių, gaunasi taip, kad dirba tas, kuris yra be specialiųjų poreikių, o tas vaikas su specialiaisiais poreikiais tiesiog piktybiškai kitą kartą nedirba, nes tiesiog kažkas kitas už jį padarys, nes poroje tas, kuris yra be specialiųjų ugdymosi poreikių, jis vis tiek norės gero pažymio</i> M_{19} <...>.
Sudėtinga diferencijuoti užduotis	2	<...> <i>Tai dabar visi dvidešimt aštuoni mokiniai, kurie dar yra kai kurie aukštesnių gebėjimų, kur dar visi sakysim kiek vienai pamokai pasiruošti, ten atskiras užduotis padaryti mokiniams ir dar pritaikytų, ir atskirų tikrai yra labai sunku, sudėtinga, ne visada pasiseka, ir iš tikrųjų ne visada tą padarai</i> M_{12} <...>.
Darbo grupėse organizavimo	2	<...> <i>darbas grupėse turi būti vykdomas visą pamoką ir aš jį</i>

sunkumai		<i>taikau retai M₇<...>.</i>
Per dideli mokytojo lūkesčiai	2	<i><...> Dažniau būna kai nepavysta tada, kai persistengi pati M₁₇ <...>.</i>
Mokytojams nepakanka metodinės medžiagos	1	<i><...> Dažnai net ir pačiame vadovėlyje nėra nei diferencijuotų užduočių, nei tiek užduočių, kiek reiktų pamokai M₅<...>.</i>
Organizacinių gebėjimų stoka	1	<i><...> Individuliai, jeigu tiek yra mokinių klasėje yra neįmanoma M₁₂<...>.</i>

Kalbėdami apie pamokos organizavimo sunkumus, su kuriais dažniausiai susiduriama, mokytojai projektuoja sunkumus, siedami juos su mokiniais, jų problematiškumu, bet mažai priežasčių ieško savo veikloje: *<...> Būna taip, kad kažkas netinka, ir tuoj pat klasėje turi perreguliuoti ir sugalvoti kažką kitokio, nes kartais būna, kad susiplanuoja pamoką ir tas planas žlunga vien dėl to, kad atmosfera klasėje ne ta, kad mokiniai elgiasi ne taip, kaip tu tikiesi. Taip kad nėra taip lengva spėti ar tau pavyks suplanuotas dalykas ar ne M₁₃ <...>. <...> labai priklauso nuo tos dienos nuotaikos – ir mano pačios, ir be abejo mokinių, nes jie tą sėkmę kuria, arba ne M₇ <...>.* Kaip didžiausius pamokos organizavimo sunkumų faktorius mokytojai įvardina netinkamą mokinių nusiteikimą pamokai, nuovargį, nepakankamą mokinių žinių ir/ar motyvacijos lygį, bei nesugebėjimą įtraukti SUP turinčių mokinių į darbą grupėse.

2.3.4. Sėkmingos pamokos inkluzinėje klasėje kriterijai

Siekiant išsiaiškinti, kokia turi būti sėkminga inkluzinė pamoka, informantų pasiteirauta, kokie yra sėkmingos inkluzinės pamokos bruožai. Atsakydami į klausimą dalyko mokytojai dažniausiai kalbėjo apie netradicinės pamokos bruožus, sėkmingą užduočių diferencijavimą, mokinių emocinio pasitenkinimo svarbą, įtraukiančią veiklą, mokytojo gebėjimą improvizuoti pamokoje, lanksčiai reaguoti į besikeičiančią situaciją. Informantų teigimu svarbu, kad mokymas būtų grįstas mokinio patirtimi ir interesais, kad mokytojas tinkamai pasiruoštų pamokai bei gebėtų kritiškai reflektuoti (žr. 3 paveikslą).



3 pav. Sėkmingos pamokos bruožai

Dauguma informantų sėkmingą pamoką įvardijo kaip netradicinę pamoką: <..> Yra buvę ir daug sėkmingų pamokų per visą darbo patirtį, dažniausiai tai būna netradicinė pamoka M_5 <...>. <...> vaikams labai įdomu ir nenuobodu kai integruojami keli dalykai M_{10} <...>. <...> darome tokias pamokas durstinius, su programa pahud dirbam ir tai jiems patinka M_{16} <...>. <...> tų kitokių gali būti viena kita per savaitę, kitą kartą per mėnesį gal tiktai M_{18} <...>. <...> buvo netipinė pamoka, nes mokiniai turėjo dalyvauti, turėjo kalbėti, aišku ne visi vienodai, bet tai buvo netipiška pamoka M_6 <...>. <...> Mokiniams patinka tokios pamokos, kur jie turi nestandartiškai spręsti iš vadovėlio M_{11} <...>. Dalyko mokytojai nemažai dėmesio skiria užduočių diferencijavimui: <...> Vieni įrašo sakinius, juos galvoja, kiti vedžioja, skirsto žodžius pagal sporto šakas, o dar treiems buvo dar kita skaitymo užduotis su įrašymu M_4 <...>. <...> Žodžiu, buvo trijų lygių diferencijavimas, tai pati dažniausiai ir net stebėjaisi kaip ten viskas pavyko ir viską gerai padariau M_4 <...>. <...> Na tiesiog tas paprasčiausias yra arba grupių paskirstymas skirtingai, o jeigu pačios užduotys, tai vieniems būna sunkesnės, kitiems lengvesnės. Kam sunkiau tai jos tokios būna paprastesnės, mažiau galvojimo daugiau technikos, o gudresnieji daugiau kūrybiškumo M_7 <...>., mokinių emociniam pasitenkinimui: <...> Kai vaikas ateina ir sako: ačiū mokytoja už pamoką M_1 <...>. <...> kai jie skaito, kai pradeda skaityti ir jau mato, kad jiems išeina ir kaip jie džiaugiasi, tai ir teikia džiaugsmą M_{15} <...>. <...> kada vaikai yra laimingi, kada jie įveikia užduotį M_{20} <...>. <...> Tai mokinių emocija, visų pirma, nes matėsi, kad mokiniai užsidegę, jiems patinka, jie savoje terpėje M_{13} <...>., įdomios veiklos pateikimui: <...> sėkminga pamoka man būna kai mes kartu taip dirbame, jog nepajaučiame, kai laikas praskrieja M_1 <...>. <...> Nebuvo tokios minutės, kad galėtum pagalvoti, kad kažkas neįdomu, nuobodu, gal kažką praleidžiame, einame prie kitko M_{13} <...>. <...> Jeigu prieš tai vienoje pamokoje nepavyko įtraukti mokinių, tai čia jau galvoji, kaip tai padaryti, kad pavyktų M_{19} <...>. <...> Galvoji užduotis, kad jiems būtų įdomiau M_{19} <...>. <...> Ieškai vėl kitokių būdų, kad mokinys būtų aktyvesnis, kad

vaikas pamokoje nenuobodžiautų, kad jis imtųsi darbo M_{20} <...>. Panašius sėkmingo ugdymo bruožus pamini ir Dudzinskienė, Kišonienė ir kt. (2008) teigdamos, kad klasės mokytojo pareiga – diferencijuojant ugdymo procesą užtikrinti, kad būtų tenkinami individualieji mokinių poreikiai. Meijer (2005) teigimu, didele dalimi inkliuzinio ugdymo sėkmė yra susijusi su mokytojo gebėjimu diferencijuoti bei paskirstyti resursus mokiniams bendrojo ugdymo klasėje. Kalbėdami apie pamokos sėkmę, informantai pabrėžia, kad pamoka turi sietis su mokinio patirtimi: <...> beveik visada pavyksta sieti temą su patirtimi, labai tinka M_7 <...>. <...> visiems vaikams mėgstamiausias dalykas, kai teorija susiejama su jų gyvenimu M_{10} <...>. <...> reikia bandyti mokinius sudominti pasakant praktinius pavyzdžius iš gyvenimo, nes jeigu viskas bus tikrai teorija, jis nemato prasmės, kam toliau dirbti M_{11} <...>, tačiau turi būti ir tradicinės pamokos elementų: <...> tos tipinės pamokos ypač dirbant su sudėtingesniais mokiniams visos yra geriau M_7 <...>. <...> Dažniausiai mėgstu tradicinę pamoką, nes pastebėjau, kad duoda daugiausia rezultatų M_{16} <...>. <...> tradicinės pamokos duoda daugiau žinių M_5 <...>. Taip pat, informantai pateikė nemažai pavienių pamokos bruožų, kurie gali paveikti sėkmingos inkliuzinės pamokos sėkmę: mokinių aktyvumas pamokoje, mokytojo savikontrolė, tinkamų mokymo metodų taikymas, tinkamas mokinių sudominimas pamokos pradžioje, mokytojo padėjėjo pagalba.

2.3.5. SUP turinčių mokinių ugdymo patirtys inkliuzinėje klasėje

Siekiant išsiaiškinti dalyko mokytojų nuostatas, požiūrį bei nuomonę apie įvairių gebėjimų turinčius mokinius, mokytojų buvo prašoma pasirinkti savo mokomą/auklėjamą klasę, kurioje mokosi įvairių gebėjimų turintys mokiniai ir juos apibūdinti: mokinius, jų elgesį, kylančius iššūkius ugdyme, sunkumus. Informantai SUP turinčius mokinius apibūdino įvairiai, jų atsakymai buvo suskirstyti į dvi kategorijas: „Pozityvios charakteristikos“ ir „Negatyvios charakteristikos“, kurios pateiktos dviejose lentelėse (žr. 5; 6 lenteles).

5 lentelė

Pozityvios SUP turinčių mokinių ugdymo patirtys

Kategorija	Subkategorija	Leks. semant. vnt. skaičius	Teiginių pavyzdžiai
Pozityvios	SUP mokinių gebėjimus atitinkančių tikslų kėlimas	9	<...> dirbant su tuo silpnesniuoju tikslas yra, kad bent tą patį pagrindą išmokyti M_8 <...> <...> iš jų ir tikiesi, juos motyvuoji ir skatini juos, ir giri, kad jie tik pasiektų bent minimalų akademių žinių lygį M_{11} <...>.
	Sėkmingas ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas	4	<...> Tiesiog truputėlį uždavinį koreguoji, mažini, jeigu reikia perskaityti tekstą ir atsakyti į kažkokius klausimus, keičiu klausimų kiekį. Paprastai stengiuosi diferencijuoti uždavinius. M_{13} <...>

Ekologinis sisteminis požiūris	2	<...> Ne visada vaikai gali atlikti pamokas, ne dėl savo kaltės M_{15} <...>.<...>Kitas dalykas, vaikai irgi žmonės: gal skauda galvą, gal dantį, gal dar kažkas, galima prieš pamoką ateiti ir pasisakyti man, kad aš nepasiruošiau pamokai M_{15} <...>.
Mokymosi rezultatai priklauso nuo darbo namuose	1	<...> Su viena mergaite ir namuose daug dirbama, tai jai kažkiek dar gali daugiau padaryti M_{14} <...>.
Viso:	16	

6 lentelė

Negatyvios SUP turinčių mokinių ugdymo patirtys

Kategorija	Subkategorija	Leks. semant. vnt. skaičius	Teiginių pavyzdžiai
Negatyvios charakteristikos	Menki pasiekimai ir akademiniai rezultatai	14	<...> Labai sunkiai mokiniai išmoksta naujų dalykų, labai nežino matematinių sąvokų, šiuolaikiniai mokiniai sunkiai koncentruoja dėmesį, nori viską lengvai pasiekti M_{22} <...>. <...>rezultatas labai sunkiai pasiekiamas M_7 <...>.
	Individualus mokymas	7	<...>Tada gelbsti užduotis raštu M_9 <...>.<...>Užduotis tik išdalini, nes daug vaikų yra M_{14} <...>.
	Ugdymo diferencijavimo ir individualizavimo sunkumai	5	<...>.<...>kiekvieno vaiko „pačiupinėti“, kai klasėje yra 25 vaikai nelabai išeina M_{15} <...>. <...>jeigu orientuosiesi tik į tą specialiųjų poreikių turintį vaiką, tai kur tada dingsta tie gabieji M_{15} <...>.<...>O tada jau dėmesys aišku skiriamas tiems, kurie geriau mokosi, M_{15} <...>
	Segregacinės mokytojų nuostatos	5	<...>kaip aš galvoju, tiems vaikams, ką mes bekalbėtumėm apie integraciją, jiems vieta ko gero būtų kitur.<...>Ko gero dėl to, kad nukenčia tie gabieji M_{15} <...>.<...>Šie vaikai patirtų didesnę pažangą, jei mokytųsi specialiojoje mokykloje M_9 <...>.
	Mokytojo padėjėjo pagalbos poreikis	4	<...>Mūsų mokyklai rekomenduočiau ne aš viena, jau su kitais esame kalbėję, labai reikėtų mokytojo padėjėjo M_{14} <...>. Tokiems vaikams labai mažai laiko gali skirti mokytojas, kai klasėje nėra mokytojo padėjėjo M_{22} <...>. <...>Jo intelekto gebėjimai nėra net vidutiniai ir pas mus be mokytojo padėjėjo su juo dirbti yra labai sudėtinga M_{14} <...>.
	Mechaninis darbas	3	<...>Berniukas žodžius perskaito, bet nesuvokia, ką perskaitė M_9 <...>.<...>ypač kebliais atvejais duodu dailįrašį M_9 <...>.
	Elgesio valdymo sunkumai	3	<...>Dažniausiai tokį iššūkį kelia, kad reikia suvaldyti juos, kad jie bent jau netrukdytų kitiems ir įgytų bent minimalias žinias M_{10} <...>.
	Laiko valdymo sunkumai	3	<...> labai sunku, nes labai daug laiko atima ir nukenčia didelių gebėjimų mokiniai, nes tu nebespėji M_{14} <...>
	Mokytojo neigiami jausmai ir išgyvenimai	3	<...> Žiūri į tave ir nežinai, kaip jam padėti M_4 <...>.<...>Kaip prieiti prie jų ir kad jie nors minimaliai kažką išmoktų M_{10} <...>.
	SUP turinčių mokinių poreikių nepaisymas	2	<...> Tikrai ne kiekvieną pamoką M_6 <...>. <...>Atskirų tikslų tikrai nekeliu, bet stengiuosi uždavinius iškelti minimalius M_5 <...>.
Viso:	49		

Daugiausiai teiginių užfiksuota negatyvių charakteristikų kategorijoje. Mokytojai, apibūdindami SUP turinčius mokinius savo mokomoje ar auklėjamoje klasėje labiausiai pabrėžė menkus mokinių akademinis pasiekimus, ugdymo individualizavimo ir diferencijavimo sunkumus. Buvo mokytojų, kurie drąsiai išreiškė savo segregacines nuostatas, pabrėžė mokinių elgesio valdymo sunkumus, pasakojo neigiamus jausmus bei išgyvenimus.

Kai kurių dalyko mokytojų nuomone, SUP turintiems mokiniams turėtų būti keliami jų gebėjimus atitinkantys mokymosi tikslai. Sėkmingas ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas yra įvardinamas tik kelių mokytojų.

Siekiant išsiaiškinti, kaip dalyko mokytojams sekasi užtikrinti, kad visi vaikai pamokoje jaustųsi svarbūs, įtraukti į bendras veiklas, grupinius darbus ir kartu pasiektų jiems iškeltus tikslus, informantų pasiteirauta, kaip jie organizuoja mokymąsi, siekiant minėtų dalykų. Iš gautų duomenų sudaryta inkliuzinio SUP turinčių mokinių ugdymo principų pamokoje lentelė su aštuoniomis kategorijomis (žr. 1 priedą 15 lentelę). Išanalizavus gautus duomenis galima teigti, jog dauguma dalyko mokytojų svarbiausiu laiko bendravimą ir mokinio įtraukimą: <...> *kalbėjimas yra svarbiausias dalykas – kalbėjimas ir susikalbėjimas* M_7 <...>. <...> *stengiuosi aš juos kalbinti, nes ir aiškindama pamoką, kad ir naują pamoką, visada remiuosi jais* M_{10} <...>. <...> *Bandau jų paklausti, tiesiog kaip jie mano, kas tai galėtų būti, kaip jiems atrodo, kaip jie supranta tą sąvoką ar kažkokį tai reiškinį, tiesiog apie ką mes kalbame ir bandau iš jų išgauti kažkokį atsakymą* M_{10} <...>, sudominimą, jo interesų ir patirties paisymą: <...> *Žinau, kad tam vaikinui patinka skaityti, jis gali papasakoti, tai aš jį ir skatinu: va tu pasižiūrėk į priekį tą tekstą, papasakosi visiems, supažindinsi kitus vaikus* M_{16} <...>. <...> *Priėjimas prie šių mokinių turi būti visai kitoks* M_{21} <...>. <...> *Tai pavyzdžiui, jeigu nepatinka viena knyga, duotas kūrinys, tai reikia atitinkamai suieškoti pavyzdžio, tiems, kuriems pritaikytos programos, kad būtų panašus bet vaikui matytas. Arba sugalvoji vaikui iš jo gyvenimo ką nors* M_{21} <...>. Dalyko mokytojai nepamiršta užduočių diferencijavimo svarbos: <...> *Užduotis namų darbų labiau apgalvoju* M_{17} <...>. *Stengiuosi duoti skirtingus darbus* M_{15} <...>. Informantų teigimu, mokinio įtraukimui būtina empatija ir emocinio ryšio užmezgimas, taip pat svarbu skirti papildomai dėmesio, sudaryti galimybę patirti sėkmę.

2.3.6. Mokytojo kompetencija ir bendradarbiavimas

Sėkmingas inkliuzinis mokymas didele dalimi priklauso nuo mokytojų nuostatų į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (Inclusive Education and Classroom Practice Summary Report, 2005). Siekiant išsiaiškinti, kokie turėtų būti šiuolaikiniai pedagogai, informantų buvo prašoma išvardinti sėkmingo šiuolaikinio pedagogo bruožus, kurie vienaip ar kitaip prisideda prie ugdymo sėkmės. Dalyko mokytojai pateikė nemažai asmens bruožų, kurie buvo suskirstyti į aštuoniolika subkategorijų, bei vieną kategoriją – „Reikalavimai šiuolaikiniam pedagogui“ (žr. 7 lentelę).

Reikalavimai šiuolaikiniam pedagogui

Kategorija	Leks. Semant. Vnt. sk.	Teiginių pavyzdžiai
Gebėjimas bendrauti	8	<...> Nes vaikai labai nori šiltų ir gerų santykių su mokytojais M_5 <...>. <...> reikia mokėti bendrauti su vaikais M_8 <...>.
Savikontrolė	8	<...> reikėtų truputėlį save valdyti ir kontroliuoti, ir prieš įeinant į klasę palikti savas problemas už durų M_{13} <...>.
Meilė mokiniam	7	<...> Jeigu sugebi ir tą apsisnargliavusį ir tą purviną, neskaniai kvėpiantį vaiką mylėti, tada tu gali dirbti, tai yra pagrindinė sąlyga M_{15} <...>.
Kūrybingumas	7	<...> mokytojas būti kūrybingas M_6 <...>. <...> į viską reikia pažvelgti kūrybiškai M_7 <...>. <...> Būti aktoriumi M_{10} <...>.
Nuoširdumas	6	<...> Mokiniai jaučia, kad mokytojas dirba iš širdies: prieš keletą metų naujai gauti mokiniai po kelių pamokų nusistebėjo: jūs norit išmokyt visus M_9 <...>. <...> tiesiog va tokio nuoširdumo M_{12} <...>.
Darbštumas	5	<...> Reikia pačiam daug dirbti M_7 <...>. <...> reikia pasiruošti, turi būti noras, pasiruošimas M_{18} <...>.
Aktyvumas	3	<...> reikia būti aktyviam, domėtis viskuo ir per tą gali viską vesti kaip nori M_1 <...>. <...> turi dirbti varikliukas M_{16} <...>.
Noras būti mokytoju	3	<...> yra mokytojo vidinis nusiteikimas: aš noriu dirbti savo darbą, man patinka M_{16} <...>.
Kompetetingumas	3	<...> labai svarbi yra ir mokytojo kompetencija, labai svarbu įgytos žinios tavo, labai svarbu tobulėjimas M_2 <...>.
Palankus charakteris	3	<...> Iš tikrųjų, kartais mokykloje ne tiek svarbu yra mokytojo žinios, kiek jo pati asmenybė M_5 <...>.
Pozityvumas	3	<...> Pozityvumą atrasti, jeigu kažko nepadare, gal rytoj išmoks, padarys, jei kažko nemokėjo, gal gražiai papasakojo, perskaitė M_{12} <...>.
Lankstumas	3	<...> mokytojui reikia būti labai lanksčiam M_{11} <...>.
Empatiškumas	3	<...> reikėtų pirmiausia pagalvoti, o kaip aš jausčiausi to vaiko vietoje, ką aš išmokčiau iš tos pamokos M_5 <...>.

Informantų nuomonė buvo gana vieninga, jų nuomone, mokytojas pirmiausia turi mokėti bendrauti su mokiniais, turi sugebėti išlaikyti savikontrolę kritinėse situacijose, mylėti mokinius bei būti kūrybinga asmenybė. Mažylienė, Gutauskienė ir kt. (2011) teigia, kad mokytojų požiūris yra vienas iš svarbiausių veiksnių įgyvendinant inkliuzinį ugdymą. Darbas su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais reikalauja pasiaukojimo, jautrumo, kantrybės, atsižvelgimo į mokinių individualius poreikius. Analogiškai teigia ir mokytojai, nuoširdumą, darbštumą, kompetenciją, pozityvumą, empatiškumą, toleranciją įvairių gebėjimų turintiems mokiniams pateikdami kaip svarbias sėkmingo pedagogo savybes. Mažiau teiginių užfiksuota mokytojams kalbant apie gebėjimą rasti kompromisą, gebėjimą valdyti klasę.

Mažylienės, Gutauskienės ir kt. (2011) nuomone, dabartinė mokykla, kuri siekia tapti mokykla visiems, iškelia tam tikras sąlygas, kurių įgyvendinimas garantuotų sėkmingą inkliuzinį ugdymą. Šios sąlygos apima ugdymo dalyvių kompetencijų stiprinimą bendradarbiaujant; naujų ugdymo metodų ir būdų taikymą; komandinį mokytojų, specialistų ir tėvų darbą. Norint išsiaiškinti, kokia dalyko mokytojų bendradarbiavimo patirtis, informantų buvo klausama, kaip/ar dalijamasi gerąja patirtimi, kaip/ar bendradarbiaujama su kolegomis,

tėvais, specialiaisiais pedagogais. Gauti duomenys suskirstyti į penkiolika subkategorijų, kurios sutrauktos į penkias kategorijas: „Sėkmingas bendradarbiavimas tarp kolegų“, „Bendradarbiavimo sunkumai“ (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Bendradarbiavimas ir patirties sklaida

Kategorija	Subkategorija [leksinių semantinių vienetų skaičius]
Sėkmingas bendradarbiavimas tarp kolegų	Pagalba jaunesniems kolegoms [1]
	Neformalus pokalbiai [8]
	Dalijimasis gerąja patirtimi [6]
	Patirtimi dalijamasi metodiniuose būreliuose, susitikimuose [7]
	Bendradarbiavimas – būtinas veiklos elementas [6]
Bendradarbiavimo sunkumai	Trūksta bendrumo [9]
	Jaučiama konkurencija [3]
	Sudėtinga pritaikyti kitų patirtis [1]
	Laiko trūkumas [1]
	Retai bendradarbiaujama su kitų dalykų mokytojais [1]

Išanalizavus gautus interviu duomenis galima teigti, kad dažniausiai bendradarbiaujama neformalių pokalbių metu [8]: <...> *Tai aišku vyksta kartais ir prie kavos puodelio, bet mes tikrai kalbamės ir apie tuos mokinius ir apie bendrus renginius ir dalijamės ta savo patirtimi M₁₀ <...>. Daug kalbame, daug pasitariame ką daryti, ir va apie tą, kuris jau laukia išėjimo, kaip reaguoti, kaip daryti, ar mes palaikom tokį jo elgesį sakysim, tą nesimokymą, nedarbą M₁₂ <...>, patirtimi dalijamasi metodiniuose būreliuose, susitikimuose [7]: <...> *O pasigyrimai, pasidalijimas kas kaip nutiko, kas kaip veikia, tai darome per metodines valandas, per metodinius būrelius M₁ <...>. <...> Gerąja patirtimi aš dalinuosi ne tik su savo mokyklos mokytojų kolektyvu bet ir su rusistėmis iš rajonų M₅ <...>. <...> Yra mokytojų kambarys kur sueiname, pasišnekame, yra būrelis mokytojų ir susirinkimai, kur bendraujame M₆ <...>.**

Kaip pagrindinis bendradarbiavimo sunkumas buvo įvardintas bendrumo stygius [9]: <...> *nebėra tokio bendrumo mūsų. Anksčiau tikrai pasikalbėdavom M₁ <...>. <...> mokytojai visų pirma turėtų patys susitelkti ir bendrauti, vienas kitam padėti M₁₉ <...>. <...> bendradarbiams su kitų dalykų mokytojais galėtų būti aktyvesnis M₂₁ <...>. <...> Mūsų gimnazijoje su patirties sklaida nekas M₉ <...>. šiek tiek per mažai turbūt bendradarbiaujame su kolegomis M₁₃ <...>.* Taip pat buvo minima, kad tarp mokytojų jaučiama konkurencija, laiko trūkumas bei nepakankamas bendradarbiavimas su kitų dalykų mokytojais.

Atliekant interviu gautas vienas sėkmingo bendradarbiavimo su tėvais atvejis, kurį dalyko mokytoja įvardija kaip sėkmingo darbo rezultata: <...> *Mūsų buvo toks bendradarbiavimas, mes visi*

buvom kaip vienas kumštis. Su mama susiskambinam, ji ateina į mokyklą, mes tiesiog taip bendradarbiavom, aš žinojau, kad aš ir į šeimą galiu kreiptis, kad a sulauksiu visokeriopos pagalbos M₂ <...>. Nemažai informantų teigė, kad sėkmingame inkliuziniame ugdyme svarbus bendradarbiavimas su specialiaisiais pedagogais [7]: <...> Pabendraujam ir apie vaikus ir galiausiai jinai vienaip pažįsta juos, jie klasėje vienaip atsiskleidžia, pas mane vėl kitokie būna M₁₆ <...>. <...> Ir apie vaiką ir užduotim dalinamės ir taip sutaupom vieni kitiems laiko M₁₆ <...>. <...> mūsų specialioji pedagogė yra tokia kruopštuolė, labai daug mums padedanti. Manau, kad būtinai reikia kalbėtis. Gal ne po kiekvienos pamokos bet būtina derinti, dalintis pastebėjimais, patirtimi M₁₇ <...>. Taip pat pabrėžiama, kad bendradarbiavimo iniciatyvą turi rodyti ir mokytojai dalykininkai: <...> Su specialiaisiais pedagogais dažniausiai bendrauja tie mokytojai, kurie turi mokytojus su specialiosiomis programomis M₁₉ <...>. <...> spec. pedagogai irgi turi būti mokyklos dalis, ir mokytojai turi žinoti, kur gali kreiptis M₁₉ <...>. <...> Jeigu yra pastebimos kokios nors problemos klasėje, mokytoja iš karto turi eiti ir klausti M₁₉ <...>. <...> Kad tu ir muzikos mokytojas esi, bet tu turi eiti ir klausti, ką aš turiu padaryti kitaip, kad tas vaikas pas mane dirbtų M₁₉ <...>.

Apibendrinant galima teigti, kad nors esama situacija dauguma dalyko mokytojų tenkina, kai kurie mokytojai norėtų intensyvesnio bendradarbiavimo, kuris būtų ne tik tarp pedagogų ir specialiųjų pedagogų, bet su klasės auklėtojais, mokinių tėvais.

Išvados

1. Remiantis atlikta teorinių šaltinių ir atliktų tyrimų analize, galima teigti, kad planuojant ugdymą svarbus kokybiškas ir naujas požiūris į mokymą ir mokymąsi, aiškus tikslų, esminių turinio aspektų kiekvienoje ugdymo programos srityje suvokimas, ugdymo programos subalansavimas. Šiuolaikinėje pamokoje svarbu kelti realius, adekvačius mokymosi tikslus ir uždavinius, atitinkančius mokinių gebėjimus, taikyti kuo įvairesnes mokymo(si) strategijas bei į mokymosi procesą ir jo suvokimą įtraukti visus mokinius.
2. Remiantis teorinių šaltinių analize, sudarytas rekomenduotinas hipotetinis inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų modelis, kuriame atsispindi trys pagrindiniai inkliuzinį mokymą užtikrinančių mokymo(si) strategijų lygmenys: *bendru mokyklos strategijų lygmuo, mokymo(si) strategijų, taikomų klasėje, lygmuo ir individualaus mokymo(si) strategijų lygmuo*. Mokymo(si) strategijų, taikomų klasėje, lygmenyje efektyviomis mokymosi aplinkose pripažįstamos tokios strategijos kaip bendraamžių pagalba, ugdymo turinio diferencijavimas, mokymas(is) bendradarbiaujant, patirtinis mokymasis, taikomoji elgesio analizė, problemų sprendimas bendradarbiaujant, mokymasis bendradarbiaujant grupėse, aktyvinimo strategijos.
3. Pedagogų patirtis rodo, kad ruošiantis pamokai svarbus pamokos planavimas atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius, temą aktualizuojančių ir mokinius įtraukiančių užduočių numatymas. Organizuojant pamoką dalyko mokytojai renkasi ir pripažįsta kaip efektyvias aktyvinimo strategijas, mokymąsi bendradarbiaujant grupėse, mokymąsi bendradarbiaujant porose, ugdymo turinio diferencijavimą, individualų darbą. Taip pat dalyko mokytojai dažnai naudoja netradicines užduotis, taiko šiuolaikines informacines technologijas, veda integruotas pamokas su kitų dalykų mokytojais.
4. Sąsajos su teoriniu hipotetiniu modeliu pastebėtos kalbant apie mokymąsi bendradarbiaujant, mokinių aktyvinimą, ugdymo turinio diferencijavimą. Neužfiksuota patirtinio mokymosi, taikomosios elgesio analizės, problemų sprendimo bendradarbiaujant, individualaus mokymo(si) strategijų taikymo apraiškų.
5. Kaip sėkmingos pamokos kriterijus mokytojai įvardina sėkmingą užduočių mokiniams diferencijavimą, mokinių emocinį pasitenkinimą pamokoje, įtraukiančią veiklą, mokytojų gebėjimą improvizuoti pamokoje, mokymą, grįstą mokinio patirtimi ir interesais. Dalyko mokytojams sėkminga pamoka asocijuojasi su netradicine pamoka. Kaip sėkmingą pamoką lemiančius veiksnius dalyko mokytojai įvardija tokias mokytojo asmenines savybes kaip gebėjimą bendrauti, gebėjimą išlaikyti savikontrolę, meilę mokiniams, kūrybingumą. Pabrėžiamas bendradarbiavimo tarp kolegų poreikis ir svarba.

6. Dalyko mokytojai, pamokos organizavimo sunkumus projektuoja siedami juos su mokiniais, jų problematiškumu, išoriniais veiksniais, tačiau retai sunkumų priežasčių ieško savo veikloje. Dažniausi mokytojų nurodomi pamokos organizavimo sunkumai yra mokinių nuovargis, netinkamas nusiteikimas pamokai, netinkamas pamokos laikas, nepakankamas mokinių žinių lygis, motyvacija. Kai kada sunku diferencijuoti užduotis, paskirstyti pamokos laiką, kelti adekvačius tikslus ir uždavinius bei padėti juos suprasti mokiniams. Tyrimo metu pastebėta, kad dalyko mokytojai mažiau kalba apie tikslų kėlimą SUP turintiems mokiniams, jų derinimą su klasės tikslais, apie mokymosi organizavimą, kad kiekvienas mokinys pasiektų kuo geresnių mokymosi rezultatų.
7. Pedagogų patirtys, ugdant SUP turinčius mokinius gana negatyvios. Mokytojai, apibūdindami SUP turinčius mokinius, labiau pabrėžia menkus mokinių akademinis pasiekimus, ugdymo individualizavimo ir diferencijavimo sunkumus nei teigiamas patirtis. Neretai išreiškiamos segregacinės nuostatos, pabrėžiami mokinių elgesio valdymo sunkumai, stebimas polinkis SUP turinčius mokinius ugdyti skiriant individualias užduotis, kurios apriboja jų dalyvavimą bendrose klasės veiklose.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai.
2. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) įvairovės tyrimas. I dalis. Specialiųjų poreikių mokinių ugdymo patirtis Europos šalyse*. Prieiga internete: <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ataskaita.pdf> [žiūrėta 2016-09-14].
3. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1(24), 105 – 116.
4. Allen, T. (2012). *Planning effective inclusive instruction: utilizing three evidence based practices in inclusive classrooms*. Fredonia, New York: A Master's Project.
5. Astrauskienė, A. (2013). Paauglių mokymosi motyvacija ir ją sąlygojantys veiksniai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr.1(39).
6. Bagdonė, I., Baltrėnienė, N. (2013). *Mokymąsi skatinančios strategijos*. Kaišiadorių špkc. Seminaro medžiaga. Prieiga internete: http://kaišiadoriuskpc.lt/images/stories/kvalifikacijos_tobulinimas/seminaru_medziaga/mokymosi%20strategijos_mokyklai.pdf [žiūrėta: 2016-05-08].
7. Bilotienė, M. (2012). *Mokymosi stiliai. Mokymosi paradigma. Kaip reikėtų mokinių mokyti mokytis?* Vilnius: nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. Prieiga internete: http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medziaga/konsultantai/ekspertai7/Mokymosi_stiliai_%28M.Bilotiene%29.pdf [žiūrėta: 2015-12-07]
8. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
9. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda.
10. Buehl, D. (2004). *Interaktyviojo mokymosi strategijos*. Vilnius: Garnelis.
11. Charlton, C. B. (2009). *Neformaliojo vertinimo strategijos*. Kaip formuluoti klausimus, stebėti mokinius ir planuoti pamokas, kad jos skatintų tinkamai suvokti tekstą. Vilnius.
12. Davis, P. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. United Kingdom: Queen's Printer.
13. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius.

14. East, V., Evans, L. (2008). *Vienu žvilgsniu. Praktinis vaiko specialiųjų poreikių tenkinimo vadovas*. Vilnius.
15. Ellis, S., Tod, J., Graham-Matheson, L. (2012). *Reflection, renewal and reality: teachers' experience of special educational needs and inclusion*. UK: NASUWT.
16. Fink, D. L. (2005). *Integrated course design*. Manhattan, KS: The IDEA Center.
17. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Littera.
18. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiaulių universiteto leidykla.
19. Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A., Masiliauskienė, E., Pocevičienė, R., Rūdytė, K. (2012). *Mokymosi mokytis strategijos. Aktyvus mokymasis: būdai, aplinkos, šaltiniai, metodai*. V dalis. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
20. Grikevičius, K., Noreika, R. (2013). *Pamokos planavimas ir organizavimas: teoriniai pagrindai ir praktiniai patarimai*. Vilnius: Edukologija.
21. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius.
22. Hattie, J. (2012). *Matomas mokymasis*. Mokytojo vadovas. Vilnius: Petro ofsetas.
23. Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. European Agency for Development in Special Needs Education. Summary report. (2005). Prieiga internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_en.pdf [žiūrėta 2016-09-18].
24. Indrašienė, V. (2009). *Mokinio aktyvinimo strategijos pamokoje*. MRU. Paskaitų medžiaga. Prieiga internete: https://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiBuseP18nJAhVpc3IKHZ40AhQQFggjMAE&url=http%3A%2F%2Fgajibjos.lt%2FH%2F%2Fr%2Fkonf%2F2012-02-21_pradiniu_klasiu%2FMokinio_aktyvinimo_strategijos_pamokoje.ppt&usg=AFQjCNGOfv3q5CNwFHGqDOAKEuJcvrY9xw&sig2=-4gUXFgbw874GuZzhzToXg&bvm=bv.108538919,d.bGQ [žiūrėta: 2015-12-07]
25. Inclusive education in action. (2010). UNESCO Inkluzinio ugdymo plėtros gairės iliustruojamos pavyzdžiais. Tarptautinė konferencija: *Inkluzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą*. Prieiga internete: http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/b2fa1_madridflyer-lt.pdf [žiūrėta: 2015-12-07]
26. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Antrasis pataisytas ir papildytas leidimas. Kaunas.

27. Kent School District. (1999). *Curriculum and Instruction*. Prieiga internete: http://www1.kent.k12.wa.us/KSD/IS/tools_for_planning/instructional_strategies.htm [žiūrėta 2016-09-08].
28. King – Sears, M.E. (2008). Facts and facilities: differentiation and general education curriculum for students with special education needs. *Support for learning*. 23, 55 – 62.
29. Lietuvos Respublikos vyriausybės nutarimas dėl specialiujų ugdymosi paslaugų teikimo programos tvirtinimo. 2004-11-22. Nr. 1475. Vilnius. Prieiga internete: https://eseimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=q8i88mcp&actualEditionId=pSppB_YLODC&documentId=TAIS.245761&category=TAD [žiūrėta 2017-01-01].
30. Mackey, M. (2014). Inclusive Education in the United states: Middle School General Education Teachers` Approaches to Inclusion. *International Journal Of Inclusion*. Vol.7, No.2.
31. Marzano, R. J. (2005). *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius, Žara.
32. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams. Specialiosios pedagoginės ir psichologijos centras. Prieiga internete: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_metodines_rekomendacijos_Inkliuzinis_ugdymas.pdf [žiūrėta 2016-08-01].
33. Meijer, C. J. M. (Ed.) (2003). *Inclusive education and classroom practice*. Summary report. European Agency for Development in Special Needs Education.
34. Meijer, J. W. (2005). Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje. Ataskaitos santrauka. Prieiga internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_lt.pdf [žiūrėta: 2016-05-08].
35. Melienė, R., Elijošienė, L., Ruškus, J. (2003). *Modernių (metakognityvinių) specialiųjų didaktikų (metodikų) rengimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai.
36. Melienė, R., Virbauskienė, A. (2012). Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymas taikant mokymąsi bendradarbiaujant lietuvių kalbos pamokose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr.4(37).
37. Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge. Prieiga internete: https://books.google.lt/books?id=1UrFBQAAQBAJ&pg=PT143&hl=lt&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false [žiūrėta: 2015-12-17]

38. Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Using evidence based teaching strategies. Second edition. London and New York: Routledge.
39. Moore, D. K. (2009). *Effective instructional strategies: from theory to practise*. Second edition. USA.
40. Nilholm, C., Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children`s experiences. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.25, No 3, 239-252.
41. Penkauskienė, D. (2004). *Kaip keisti mokymo praktiką. Ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į moksleivių įvairovę*. Vilnius: Žara.
42. Peters, S. J. (2004). *Inclusive Education: an EFA Strategy for all Children*. World bank.
43. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymasis. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
44. Rodezno, N. (2008). *Practising inclusion within regular school setting: students with special needs and their Aprender experience*. A thesis submitted as a partial fulfilment of the requirements of the degree of doctor of education. Australian Catholic University Research Services, Australia.
45. Rosenchine, B. (2010). *Principles of instruction*. Prieiga internete: <https://www.scribd.com/doc/109107000/Principles-of-Instruction-Rosenshine> [žiūrėta 2016-09-08].
46. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
47. Ruškus, J., Jonynienė, V., Želvys, R., Bacys, V., Simonaitienė, B., Murauskas, A.,
48. Silver, H. F., Strong, R. W., Perini, M. J. (2012). *Mokytojas strategas. Kaip kiekvienai pamokai pasirinkti tinkamą, tyrimais pagrįstą mokymo metodą*. Vilnius: R-grupė.
49. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
50. Šliaučiukienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: technologija.
51. Šorienė, N. (red.). (2012). Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link. *Švietimo problemos analizė*. Nr. 6 (70).
52. Targamadžė, V. (2013). *Geros mokyklos koncepcija*. Vilnius.
53. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
54. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius.
55. Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (2002). *Promoting inclusive classroom*. London and New York.

56. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
57. Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
58. Wood, J. W. (2008). *Pathways To Teaching Series. Practical Strategies for the Inclusive Classroom*. Prentice Hall. National Center for Education Information.

Summary

The final master thesis analyses learning strategies of inclusion teachers' use in the lesson. A theoretical, hypothetical model of learning strategies that ensure inclusive education based on theory analysis was made.

The research, which goal was to educe learning strategies of inclusion teachers' use in the lesson was made on September – October, 2016. Interview data obtained using quantitative content analysis.

The main conclusions of a research: 1) When education is planned it is important to have a new and high quality approach to learning and teaching, clear objectives, the substantive content of the curriculum in every field of perception, rebalancing of the curriculum. 2) There are three main levels of learning strategies of inclusion: *level of general school strategies, level of learning/teaching strategies used in class, level of individual teaching/learning strategies*. 3) According to teachers experience it is important to consider the differences of children needs, find interesting and relevant tasks while planning the lesson. 4) The connection was noticed in theoretical, hypothetical model in cooperative learning, activation of children and differentiation of the curriculum. 5) As a criterion of successful lesson teachers named a successful differentiation of tasks, emotional satisfaction of students in lesson, interesting tasks, teachers' ability to improvise and teaching based on students experience and interests. 6) The difficulties of lesson planning teachers connect with problems that students make, external factors and rarely search for a reason in their own actions. 7) Teachers' experiences, educating children with SEN are quite negative.

Key words: inclusive education, teaching/learning strategies/methods, inclusive lesson.

PRIEDAI

