

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
UGDYMO MOKSLŲ IR SOCIALINĖS GEROVĖS FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija Specialiojo ugdymo koordinavimas)
magistrantūros studijų programa

Ernesta Vaškytė

**EDUKACINIŲ INOVACIJŲ RAIŠKA KURIANT INKLIUZINĘ APLINKĄ
BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE**

Magistro darbas

Magistro darbo vadovė – doc. dr. Irena Kaffemanienė

2017

Turinys

<i>Magistro darbo santrauka</i>	3
Įvadas.....	4
<i>1 skyrius. EDUKACINIŲ INOVACIJŲ DIEGIMO INKLIUZINĖJE MOKYKLOS APLINKOJE: TEORINIS ASPEKTAS</i>	10
1.1. Edukacinių inovacijų samprata.....	10
1.2. Mokymo(si) ir edukacinė aplinka.....	12
1.3. Inklusinio ugdymo samprata: pagrindiniai principai, aplinka, vertybės, veiksniai, rodikliai	14
1.4. Inklusinis ugdymas Lietuvoje bei užsienio šalyse	25
<i>2 skyrius. BENDROJO UGDYMO MOKYKLŲ PEDAGOGŲ BEI PAGALBOS MOKINIUI SPECIALISTŲ NUOMONĖ APIE INKLIUZINĖJE APLINKOJE DIEGIAMAS EDUKACINES INOVACIJAS</i>	27
2.1. Tyrimo metodologija	27
2.2. Tyrimo metodai	28
2.3. Tyrimo imtis	30
2.4. Bendrojo ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumai	32
2.5. Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo nuostatos	37
2.6. Ryškiausi mokyklos bruožai, skiriantys nuo kitų ugdymo įstaigų	38
2.7. Mokykloje akcentuojamos vertybės	41
2.8. Pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.....	42
2.9. Tyrimo rezultatų apibendrinimas.....	47
Išvados	50
Literatūra	53
<i>Summary</i>	60
<i>PRIEDAI</i>	62

Magistro darbo santrauka

Magistro darbe analizuojama edukacinių inovacijų raiška kuriant inkluzinę aplinką bendrojo ugdymo mokyklose. Siekiant inkluzinės mokyklos, kurioje visi jaustųsi pilnaverčiais - būtina užtikrinti kokybišką ugdymą visiems, mokyklą lankantiems mokiniams, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio skirtingus ugdymosi poreikius.

Tyrimo tikslas - atskleisti edukacinių inovacijų raišką bendrojo ugdymo mokyklose kuriant inkluzinę aplinką.

Uždaviniai:

1. Teorinės analizės metodu išnagrinėti edukacinių inovacijų sampratą; mokymosi ir edukacinės aplinkos aiškinimą; inkluzinio ugdymo ir aplinkos sampratą, vertybes; esminius inkluzijos principus, veiksnius, rodiklius; inkluzinį ugdymą Lietuvoje bei užsienio šalyse.
2. Specialistų bei pedagogų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, anketinės apklausos metodu, atskleisti nuomonę apie bendrojo ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumus.
3. Nustatyti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo nuostatas bei ryškiausius mokyklos bruožus.
4. Išnagrinėti pedagogų bei pagalbos mokiniui specialistų nuomonę apie mokykloje akcentuojamas vertybes ir pasirengimą tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Tyrimas atliktas Šaulių miesto 11 bendrojo ugdymo mokyklų.

Respondentai – pradinio ugdymo pedagogai, dalykų pedagogai bei pagalbos mokiniui specialistai. Tyrime dalyvavo 173 respondentai.

Atlikus tyrimą, nustatyta, jog inkluzinėje aplinkoje visi mokiniai mokosi kartu, siekiama užtikrinti lygias galimybes visiems mokiniams, nei vienas nėra išskiriamas, visi toleruojami ir nėra diskriminacijos. Edukacinės inovacijos diegiamos mokyklose, siekiant palaikyti pozityvią, visiems mokiniams tinkamą aplinką, siekiant naudoti visiems mokyklos bendruomenės nariams.

Analizuojant atsakymus, paaiškėjo, kad mokyklų edukacinės, mokymosi aplinkos yra pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų pritaikomos pakankamai gerai. Ugdymo įstaigose vyksta bendradarbiavimas ne tik tarp mokyklos bendruomenės narių, bet ir su kitomis mokyklomis. Mokyklos atviros ugdymo naujovėms ir kiekviena turi išskirtinių bruožų, kurios teikia naudą visai bendruomenei. Pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų aukščiausiai įsivertintos vertybės mokyklose, tai pagarba savo tautos ir krašto kultūrai, papročiams ir tradicijoms, nuomonių, įsitikinimų įvairovė bei pareiškimas ir atsakomybė už savo veiksmus. Pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai pasirengę tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Esminiai žodžiai: edukacinės inovacijos, inkluzinė aplinka, inkluzija.

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Dėl išskirtinių žmogaus savybių visais laikais žmonių, turinčių specialiųjų poreikių, padėtis visuomenėje buvo kontrastinga – jie būdavo arba izoliuojami ir atmetami, arba perdėtai stengiamasi garantuoti pilnavertišką gyvenimą (Ambrukaitis, 2005). Dabar vaikai, turintys specialiųjų poreikių, siekiant panaikinti atskirtį, ugdomi kartu su kitais bendraamžiais. Inkluzija skiriasi nuo anksčiau vartotų terminų „integracija” ir „ugdymas kartu su sveikais vaikais”, kurie buvo susieti su sutrikimais (medicinine prasme) ir specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir reiškė mokinių prisitaikymą prie bendrojo ugdymo programų ir mokyklos. Inkluzija reiškia vaiko teisę dalyvauti ugdymo procese ir mokyklos pareigą priimti tokį vaiką (Čiuladienė, 2012, p. 2). Itin didelę reikšmę inkluzinio ugdymo idėjų proveržiui turėjo tarptautiniai ir Lietuvos teisiniai aktai¹, kuriuose išryškinama esminė nuostata, susijusi su švietimu – lygių galimybių visiems visuomenės nariams užtikrinimas (Ališauskas ir kt., 2011, p. 21-22).

„Inkluzinis švietimas suprantamas kaip filosofija, kuri teigia, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi tokią pačią teisę ugdytis kaip ir kiti ir gali mokytis bendroje mokykloje“ (Čiuladienė, 2012, p. 1). Ilgą laiko tarpą inkluzinio ugdymo idėjos siejamos su sąvoka „mokykla visiems“. Mokykla visiems – tai lanksti mokykla, nukreipta į individualius mokinio poreikius ir interesus, teikianti darnią ir individualizuotą patirtį kiekvienam mokiniui ir drauge visiems mokiniams (Zdanavičienė, 2003). Inkluzijos esmę atspindintys principai, kuriuos išskiria Ruškus (2002, p. 114-115): priklausomybė bendruomenei; nuolatiniai socialiniai santykiai ir draugystė; šeimos, specialistų ir bendruomenės partnerystė; viena „mokykla visiems“; vienodos ugdymo institucijų struktūros; visiškas žmogaus teisių įgyvendinimas; kiekvieno vaiko integracija ir pagalba integruojantis kitam; galimybė atlikti įvairius socialinius ir profesinius vaidmenis; priklausomybės nuo kitų žmonių mažinimas. Visa tai padeda suvokti, kodėl taip svarbu mokinius ugdyti bendrojo ugdymo mokyklose, suteikiant galimybę jiems įgyti ne tik visapusiškas žinias, tačiau ir sudaryti geresnes sąlygas tobulėti, bendradarbiauti su kitais bei ugdytis drauge, nepatiriant atskirties. Apibrėžtos esminės mokytojų, dirbančių inkluzinėje švietimo sistemoje, vertybės, kuriomis jie turėtų remtis: pagarba mokinių įvairovei, skirtybės laikant galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis; pagalba visiems mokiniams, puoselėjant aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų; darbas drauge su kitais – bendradarbiavimas ir darbas komandoje; asmeninis profesinis tobulėjimas, prisiimant atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą,

¹Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1989), Salamankos deklaracija (1994), Dakaro konvencija (2000), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991), Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2005), LR švietimo strateginės nuostatos (2003–2013).

vadovaujantis principu, jog mokytis reiškia mokytis (Watkins, 2012, p. 11).

Miltenienė, Melienė, (2010, p. 138) atlikusios tyrimą pateikė išvadas, jog Lietuvoje inkluzinis ugdymas bei inkluzijos idėjos neretai siejamos tik su specialiųjų poreikių asmenų ugdymu. Priešingai nei Lietuvoje, Olandijoje inkluzinis ugdymas suvokiamas plačiąja prasme ir siekiama kurti tokią ugdymo sistemą, kuri užtikrintų galimybę mokytis ir gauti reikalingą pagalbą kiekvienam besimokančiajam – tarp jų ir neįgaliesiems, migrantams, asmenims, gyvenantiems nepalankiomis socialinėmis sąlygomis. Pedagogų teigimu, realizuoti ugdymo tikslus jiems trukdo reikalingos metodinės, konsultacinės, mokytojo padėjėjo pagalbos stoka; bendrojo ugdymo mokyklose visiškos integracijos būdu ugdomiems SUP turintiems vaikams neužtikrinama galimybė gauti poreikius atitinkančios kompensacinės technikos bei reikalingų mokymosi priemonių (Ališauskas ir kt., 2011, p. 234). Atlikusios mokytojų nuomonės tyrimą apie pasaulio pažinimo ugdymo (-si) procesą inkluzinio ugdymo klasėse Mačiukaitė, Balčiūnaitė (2014, p. 19) pateikė išvadas, jog pradinių klasių mokytojai patiria sunkumų, susijusių su ugdymo turinio pritaikymu, ugdymo priemonių ir metodų parinkimu, savarankiško darbo užduočių parengimu.

Tinkamai parinkti ugdymo planai, dalykų programos, mokymo priemonės, mokytojų kompetencija ir mokinių gebėjimai bei interesai daro įtaką mokymosi sėkmei (Zdanavičienė, 2003). Tačiau pastarųjų metų tyrimai apie mokytojų nuolatinį kvalifikacijos tobulinimą² ir įgyvendinamų projektų³ patirtis atskleidžia, kad kvalifikacijos tobulinimas nėra nuoseklus ir kryptingas procesas, mokytojai nėra linkę greitai keistis ir atsisakyti inertiškai taikomų ugdymo metodų. Mokytojams trūksta kompetencijų taikyti inovatyvius metodus, ugdant mokinių aukštesnio lygio gebėjimus, dirbant su atskirų amžiaus tarpsnių ir skirtingų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais⁴. Žmonių skirtybės yra natūralus ir vertingas visuomenės bruožas ir mokyklos turėtų tai atspindėti, parinkdamos kiekvienam tinkamą mokymo medžiagą, programas, ugdymo metodų įvairovę. Niekas neturėtų būti išstumtas iš mokyklos bendruomenės (Zdanavičienė, 2003).

Statistikos duomenimis, didžiausia bendrojo ugdymo klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalis yra mažose pradinėse, pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose. Vidurinėse mokyklose ir gimnazijose integruotai ugdomų specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių

²„Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo padėties ir perkvalifikavimo poreikių tyrimas“, „Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimas“.

³„Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“

⁴*Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas* (2014). LR ŠMM 2014-09-05 įsak. Nr. V-808; II str. 21 punktą.

dalis didesnė kaime (nuo 9,4 iki 17,3 procentų), mažesnė mieste (nuo 3,1 iki 8,4 procentų)⁵.

Mokymo(-si) aplinkas tyręs Bartaševičius (2012, p. 3) teigė, jog „svarbu, kad mokyklų pastatai būtų pritaikyti įvairiems vietos bendruomenės (įvairios socialinės ir kultūrinės patirties žmonėms) poreikiams ir neįgaliųjų (ribotų intelektualinių, fizinių, juslinių galimybių, turinčių mokymosi sunkumų) mokyklos ir vietos bendruomenės narių poreikiams. Tai yra esminis reikalavimas, užtikrinant lygias mokymosi galimybes ir ugdymo paslaugų prieinamumą“. Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007, p. 10), „bendrasis ugdymo uždavinys šiuolaikinėje visuomenėje – atskleisti ir vystyti kiekvieno individo gebėjimų ir siekių potencialą; suteikti žinių ir įgūdžių, padedančių socializuotis ir būti veiksniais asmeniniame ir bendruomenės gyvenime“. Šiuolaikinė mokymo (-si) aplinka turėtų būti kuriama atsižvelgiant į vis labiau pabrėžiamą mokymosi paradigimą, pagal kurią mokiniui turėtų būti užtikrinta galimybė mokytis savarankiškai, grupėje ar kolektyve, sudarant tinkamas sąlygas jo saviraiškai ir prigimtinių galių sklaidai (Bartaševičius, 2012, p. 1).

Psichosocialinių veiksnių, darančių įtaką specialiajam ugdymui, taikomasis tyrimas, kurį atliko Ambrukaitis (2002, p. 41), atskleidė šalutines problemas bendrojo ugdymo mokyklose, kurios pabrėžtos, kaip būtinos išspręsti:

kurti aplinką, kurioje specialiųjų poreikių vaikas gautų tokią pagalbą, kuri leistų jam tapti lygiaverčiu mokyklos bendruomenės nariu; garantuoti specialiųjų poreikių vaikams psichologinį bei fizinį saugumą, užtikrinti vaiko sveikatos apsaugą; siekti, kad kiekvienas pedagogas suprastų, jog jis pats turi ieškoti būdų, kaip dirbti su specialiųjų poreikių vaikais; leisti mokiniams dalyvauti sudarant programas; praplėsti, papildyti, kai kuriais atžvilgiais atnaujinti pagrindines mokyklos pedagogų kompetencijas, kad jie galėtų pritaikyti mokymo turinį specialiųjų poreikių vaikui ir taikyti atitinkamus ugdymo metodus, formas, būdus ir priemones skirtingų gebėjimų mokiniams išlaikant tinkamiausią prieinamumo ribą.

Neįgaliems vaikams reikalingas pedagogų ir bendraamžių įvertinimas, jie nepageidauja išsiskirti iš savo bendraklasių gaudami kitokias užduotis, papildomą pagalbą. Vaikas visuomet jaučiasi geriau, kai jį supanti aplinka neverčia rungtyniauti, lyginti ir lygiuotis, o jo savijauta tuo komfortablesnė, kuo sudaromos geresnės sąlygos jo asmenybės sklaidai (Bagdonas, Brazauskaitė, Gevorgianienė, Girdzijauskienė, Kašalynienė, 2003, p. 41).

Pedagogų nuostatos į ugdytinių integraciją ir segregaciją tyrimas gana įtikinamai parodė, jog neigiamas požiūris į neįgalių vaikų integraciją yra bendresnio konstrukto – segregacinių nuostatų į bet kokio tipo silpnesnius ugdytinius – komponentė (Gribačiauskas, Merkys, 2003, p. 121). Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo ugdymo mokyklų mokiniams lygio tyrimo išvados parodė, jog pedagogai teikdami tiesioginę pagalbą ugdytiniams,

⁵Lietuva. Švietimas regionuose. *Mokykla*. (2015). Švietimo aprūpinimo centras. Vilnius.

turėtų labiau orientuotis į pagalbos formas, mažinančias atskirtį (pagalbą dažniau teikti ne specialiojo pedagogo kabinete, o klasėje; vengti priemonių išskirtinumo demonstravimo) (Ališauskienė ir kt., 2007, p. 176). Ališausko, Jomantaitės (2008, p. 76) atliktoje bendrojo ugdymo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizėje, paaiškėjo, jog SUP turinčių mokinių ir jų tėvų nuomone daugiau nei pusei šių vaikų mokykloje neteikiama specialistų pagalba; pedagogai pritaiko jiems ugdymo procesą ir turinį, tačiau tai palankiau vertina patys pedagogai; jie nurodo šiuos darbo su vaikais sunkumus: laiko stoką; trūkumą žinių, kaip pritaikyti ugdytiniui mokymo turinį; vadovėlių, mokymo priemonių ir specialiosios literatūros stoką ir kt.; dominuoja informacija, jog mokyklų administracija nepakankamai dėmesio skiria pedagogų specialiajai pedagoginei kompetencijai kelti ir pedagogams skatinti už darbą su SUP turinčiais vaikais.

Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo (-si) formų įvairovės tyrimo analizė rodo, jog „teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą Lietuvos mokyklose, dominuoja tradicinės pagalbos formos (specialiojo pedagogo ir logopedo darbas kabinete, individualus darbas su vaiku). Nepakankamai į ugdymo procesą įtraukiamas vaikas ir kiti dalyviai, dominuoja vienakryptė pagalba vaikui, kai vaikas vertinamas kaip pagalbos objektas“ (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, 2010, p. 218-219).

Akcentuojant besikeičiančias sąlygas ir technologijų kitimą, sudėtingėja specialiųjų poreikių vaikų mokymo (-si) aplinkos kitimas, nes tam reikia ne tik didesnių lėšų, bet ir ugdymo įstaigų vadovų supratingumo, pedagogų motyvacijos skirti laiko kokybiškiau pasiruošti dėstomiems dalykams, kokybiško specialistų bendradarbiavimo. Siekiant inkliuzinės mokyklos, kurioje visi jaustųsi pilnaverčiais, būtina efektyviai taikyti ugdymo inovacijas, būtina bendradarbiauti.

„Ugdymo inovacija sistemoje apima visus procesus mokyklose bei tarp pačių mokyklų ir švietimo sistemos, kurie ugdymo inovaciją palaiko kaip sisteminių, nevienkartinį reiškinį. Šios ugdymo inovacijos plečia idėjas ir įtaką dalinantis informacija ir pasiekimais bei keliant strateginius klausimus“ (Bilevičienė ir kt., 2013-2014, p. 15). Svarbu, jog mokyklos bendruomenė būtų vieninga ir priimtų sprendimus visų mokinių naudai, nei vieno neišskiriant bei neakcentuojant negalių, o iškeliant kiekvieno gebėjimus. Pečiuliauskienės (2010, p. 62) atliktas tyrimas išryškino edukacinių inovacijų problemas bendrojo ugdymo mokyklose. Autorė teigė, jog sėkmingą inovacijų taikymą riboja: nepakankami laiko planavimo gebėjimai, pedagoginė inercija (konservatyvumas), greitai besikeičiantys ugdymo tikslai, metodinės pagalbos trūkumas.

Išnagrinėjus atliktus tyrimus (Ambrukaitis, 2002; Ališauskas ir kt., 2010; Ališauskas ir kt., 2011; Ališauskas, Jomantaitė, 2008; Ališauskienė ir kt., 2007; Gribačiauskas, Merkys, 2003;

Mačiukaitė, Balčiūnaitė, 2014; Miltenienė, Melienė, 2010) išaiškėja, jog pasigendama tyrimų, kurie atskleistų edukacinių inovacijų diegimą, siekiant kokybiškos inkluzinės aplinkos ugdymo įstaigose. Tiriama problema – edukacinės inovacijos bendrojo ugdymo mokyklose – aktuali plėtojant inkluzinės aplinkos kūrimo galimybes mokyklose, siekiant užtikrinti kokybišką ugdymą visiems, mokyklą lankantiems mokiniams, atsižvelgiant į kiekvieno skirtingus ugdymosi poreikius.

Probleminiai klausimai:

1. Kokia pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų nuomonė apie inkluzinę aplinką ir joje diegiamas (jei yra diegiamos) edukacines inovacijas?
2. Ar pedagogai jaučiasi pasirengę ugdyti *visus* mokinius?

Tyrimo objektas – edukacinių inovacijų raiška kuriant inkluzinę aplinką bendrojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo tikslas – atskleisti edukacinių inovacijų raišką bendrojo ugdymo mokyklose kuriant inkluzinę aplinką.

Uždaviniai:

1. Teorinės analizės metodu išnagrinėti edukacinių inovacijų sampratą; mokymosi ir edukacinės aplinkos aiškinimą; inkluzinio ugdymo ir aplinkos sampratą, vertybes; esminius inkluzijos principus, veiksnius, rodiklius; inkluzinį ugdymą Lietuvoje bei užsienio šalyse.
2. Specialistų bei pedagogų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, anketinės apklausos metodu, atskleisti nuomonę apie bendrojo ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumus.
3. Nustatyti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo nuostatas bei ryškiausius mokyklos bruožus.
4. Išnagrinėti pedagogų bei pagalbos mokiniui specialistų nuomonę apie mokykloje akcentuojamas vertybes ir pasirengimą tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė; anketinė apklausa, kiekybinė (dažnių – procentų) analizė.

Respondentai. Apklausoje dalyvavo 173 pedagogai ir mokykloje dirbantys pagalbos mokiniui specialistai. Tyrimas atliktas 2016 m. lapkričio - gruodžio mėn. Šiaulių miesto bendrojo ugdymo mokyklose.

Esminės sąvokos

Inovacija (lot. *innovatio* – atnaujinimas): naujas dalykas, naujovė; naujovės įgyvendinimas (Vaitkevičiūtė, 2007, p. 467).

Edukacija – (lot. *educatio*) - auklėjimas, lavinimas, švietimas. (Vaitkevičiūtė, 2007, p. 272).

Edukacinė aplinka – erdvė, kurioje vyksta ugdymo procesas, veikiamas edukatoriaus ir kurią lemia ugdymo tikslas, turinys, metodai, priemonės, mokyklos kultūra (Brazdeikis, 2009, p. 58).

Edukacinė inovacija – nauja idėja, praktika, procesas, diegiamas įvairiuose švietimo, pedagoginės sistemos lygmenyse (Marsh, Willis, 1995, cit. Janiūnaitė, Bankauskienė, Augustinienė, Čiučiulkienė, 2013, p. 20).

Inkliuzinė aplinka – aplinka, kurioje kiekvienas turi orų ir lengvą priėjimą prie visų gerų dalykų, kuriuos siūlo šiuolaikinis civilizuotas gyvenimas. Į tai įeina ir saugumas, komfortas, turtingas kultūrinis gyvenimas ir laisvė - o be laisvės gyvenimas neturi prasmės (Vandenberg, 2008, p. 9).

Inkliuzinis ugdymas – tai tvaraus visuomenės vystymosi švietimo principas, kuriuo siekiama visuose švietimo lygmenyse užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos⁶.

Mokymosi aplinka – tai visos edukacinę vertę turinčios žmogaus gyvenimo ir veiklos erdvės, įgalinančios asmeninį individo tobulėjimą, pasiekiamą per mokymo (-si) pastangas. Mokymo (-si) aplinka apima ir fizinius (pastatai, kabinetai, technologijos ir kt.), ir socialinius (besimokančiųjų santykiai, nuotaika, motyvacija ir kt.) aspektus (Bartaševičius, 2012, p. 1).

Specialieji ugdymosi poreikiai – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių⁷.

Švietimo pagalba – specialistų teikiama pagalba mokiniams (ypač turintiems specialiųjų poreikių), jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams, leidžianti padidinti švietimo veiksmingumą⁸.

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, cituotos literatūros sąrašas (90 šaltinių), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 14 paveikslų. Magistro darbo apimtis – 62 psl.

⁶ *Inclusive Education: the Way of the Future. Final Report* (2009, p. 18). International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008: UNESCO.

⁷ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.

⁸ Ten pat..

1 skyrius. EDUKACINIŲ INOVACIJŲ DIEGIMO INKLIUZINĖJE MOKYKLOS APLINKOJE: TEORINIS ASPEKTAS

1.1. Edukacinių inovacijų samprata

XXI amžius yra sparčių technologijų, klimato, ekonomikos ir vertybių kaitos amžius. Gyvenant jame aktyviems švietimo dalyviams kyla poreikis didinti žmonių gebėjimus, leidžiančius ne tik prisitaikyti prie sparčiai besikeičiančių sąlygų, bet ir būti tos kaitos iniciatoriais, kuriant naujas žinias, formuojant naujus kultūrinius, socialinius ir ekonominius procesus (Bagdonė, 2015, p. 2). Veiklos procese žmogus su kiekvienu daiktu sąveikauja atsižvelgdamas į to daikto ypatybes ir prigimtį. Jis išmoksta valdyti daiktą, padaro jį savo veiklos matu ir objektu, kartu tenkindamas savo bei visuomenės poreikius (Melnikas, Jakubavičius, Strazdas, 2000, p. 7). Didėjantys poreikiai skatina žmones daryti atradimus. Dėl to, kuriamos naujos idėjos, žinios - siekiant pagerinti tam tikrą procesą. Su laiku visuomenėje sukuriama sąvoka (novacija, inovacija), apibūdinančios naujovių atsiradimą.

Analizuojant mokslinę literatūrą pastebima, jog minėtose apibrėžtyse aspektai akcentuojami skirtingai. Vokiečių kalbos terminologijoje *inovacija* siejama su išradimu, mokslinių tyrimų diegimu praktikoje, o *novacija* – kitos terpės reiškinio perkėlimu į naują terpę. Rusų mokslininkų darbuose inovacijai suteikiama proceso reikšmė, o novacija traktuojama kaip rezultatas (Janiūnaitė ir kt., 2013, p. 8-9). Priešingai nei kitose šalyse, Lietuvoje dažniau minima sąvoka – naujovė. Inovacijos sąvokos sampratos bendro sutartinio apibrėžimo tarp autorių nėra, kiekvienas šią sąvoką apibrėžia skirtingai, tačiau dažniausiai ji yra suprantama kaip naujovė, naujos žinios, idėja, išradimas. Melnikas ir kt. (2000, p. 8) teigia, jog inovacija gali būti laikoma idėja, veikla ar koks nors materialus objektas, kuris yra naujas žmonėms, jų grupei ar organizacijai, kuri jį įgyvendina ar naudoja. Jakubavičius, Strazdas, Gečas (2003, p. 5) inovaciją apibrėžia, kaip funkcinę, iš esmės pažangią naujovę, orientuotą į seno pakeitimą nauju. Ramanauskienė (2010, p. 15-16) inovaciją apibūdina, kaip galutinį naujovės diegimo rezultatą, siekiant pakeisti valdymo objektą ir gauti ekonominį, socialinį, ekologinį, mokslinį ir techninį ar kitos rūšies efektą. Autorė teigia, jog inovacija reiškia idėjas, projektus, išradimus - produktas ir moksliniai tyrimai ir plėtra – proceso požiūriu. Bandzevičienė (2011, p. 4) teigia, jog inovacija gali būti traktuojama kaip: rezultatas (naujas produktas, procesas, paslauga, pasiūlyta rinkai ar naudotojams); procesas (idėjos koncepcija, techninis sprendimas, prototipo testavimas, pritaikymas rinkai (vartotojams) ar praktikai (naudotojams); organizacijos gebėjimas ar kompetencija (technologiniai, organizaciniai, vadybiniai gebėjimai). Girnienė (2013, p. 79) pabrėžia, jog inovacijos suvokiamos kaip produktyvių žinių

transformacija į naujus produktus, paslaugas, procesus, siekiant gauti naudos.

Inovaciniai gebėjimai tampa svarbia veiklos priemone ne tik verslo įmonėse, bet ir švietimo institucijose (Arimavičiūtė, 2008, p. 25). Pagrindinis kiekvienos organizacijos tikslas yra adaptuotis prie besikeičiančių aplinkos sąlygų ir užtikrinti ilgalaikį gyvavimą. Viena iš galimybių užtikrinti konkurencinį pranašumą yra ne konkuravimas esamoje rinkoje, o naujos rinkos sukūrimas. (Baronienė, 2014, p. 3). Inovacija, šiai dienai, būtina siekiant patobulinto rytojaus, geresnės / kokybiškesnės ateities. Jovaiša (2013, p. 104), kalbėdamas apie visuotinį vystymąsi ir ugdymą, teigė, jog esamybės darna yra besivystanti, dinamiška, kurią galima pavaizduoti, kaip: įvykių darna, įvykių pasikeitimas, virsmas, išsilyginimas, nauja darna. Taip vyksta kiekvienas kūrybinis aktas, atsiranda naujovės, kurios vėl padeda atkurti pusiausvyrą esančioje sistemoje.

Edukaciniams pokyčiams apibūdinti naudojama edukacinių inovacijų sąvoka. Mokslinėje literatūroje galima aptikti įvairių šios sąvokos apibrėžimų. Edukacinė inovacija, tai nauja edukacinė idėja, praktika ir procesas, kurio metu ši idėja, objektas, praktika diegiama individo, grupės, organizacijos, švietimo sistemos lygmeniu (Marsh, Willis, 1995, cit. Janiūnaitė, 2000, p. 99). Tai planuotas pokytis, kurio tikslas - patobulinti ugdymo turinį, individų elgseną ir nuostatas (Oldroyd, Usner, Postner, 1996, cit. Janiūnaitė, 2000, p. 98); Visa, kas nauja švietimo sistemos, mokyklos, kaip organizacijos, pedagoginės sistemos lygmeniu (Hopkins, Ainscow, West, 1998, cit. Janiūnaitė, 2000, p. 98).

Edukologijoje nėra vieningos šios sąvokos sampratos. Apibendrinus įvairius požiūrius, išryškėja edukacinės inovacijos sąvokos turinys – tai nauja edukacinė idėja, diegiama individo, grupės, organizacijos švietimo sistemos lygmeniu, siekiant reikšmingos individo, organizacijos ar plačiosios visuomenės naudos (Howell, Shea, Higgins, 2004; Jurkuvienė, 2001; cit. Pečiuliauskienė, 2010, p. 57). Siekiant tobulėti, svarbu pradėti nuo ugdymo. Čia viskas prasideda, o sukurtos ir diegiamos edukacinės inovacijos – tobulina ir keičia tai, kas visuomenei padeda lengviau ir greičiau pasiekti užsibrėžtų tikslų.

Analizuojant mokslinę literatūrą, pastebima, jog daugelis autorių skirtingai klasifikuoja edukacines inovacijas. Janiūnaitė ir kt. (2013, p. 22-27) aptardamos edukacinių inovacijų klasifikaciją pateikia įvairių autorių klasifikavimą ir suskirsto pagal:

- *poveikio stiprumą*: modifikuojančios (tai, kas buvo iki tol); radikali (neturinčios analogų praeityje) (Potašnik, Lazarev, 1995, cit. Janiūnaitė ir kt., 2013);
- *sukūrimo vietą ir pobūdį*: vidinės (sukurtos tam tikros šalies švietimo sistemoje, tam tikrose švietimo institucijose, moksliniuose institutuose); išorinės (sukurtos kitose šalyse ir perimant kitų šalių mokslininkų diegiamos į tos šalies švietimo sistemą), mokslinės ir praktinės (Angelovski, 1991; Janiūnaitė, 1998; cit. Janiūnaitė ir kt., 2013);
- *poveikio mastą*: lokalsios (dalinės) – atskirų švietimo, pedagoginės, didaktinės, sistemos

elementų inovacijas (naujų pareigybių įvedimas, naujos pedagogo funkcijos, veiklos, dalinis mokymo/mokymosi metodų atnaujinimas, naujos žinių vertinimo sistemos); modulinės (blokinės)- apimančias, pavyzdžiui, mokyklos valdymo sistemos inovacijas (perėjimas prie savivaldos, mokinių tarybos, bendruomenės dalyvavimo valdyme), inovacijas visame švietimo institucijos, sistemos valdymo bloke, atskiros švietimo sistemos posistemės inovacijos, jų modernizavimo, tobulinimo aspektai (ikimokyklinio ugdymo, profesinio rengimo); sisteminės- jos padeda sukurti naują sistemos (švietimo, pedagoginės, didaktinės) kokybę, net naują sistemą. (Angelovski, 1991; Janiūnaitė ir kt., 2013);

- *poveikio pobūdį*: progresyvos (gerinančios situacija); regresyvos (bloginančios situacija); griauinančios (griauna sistemą); kuriančios (skatinančios sistemos vystymąsi).

Janiūnaitės ir kt. (2013, p. 32) teigimu, edukacinės inovacijos gali būti diegiamos didaktinės/pedagoginės sistemos, mokyklos, švietimo sistemos lygmenyse. Kiekvienas bendruomenės narys ar nariai (moksleiviai ar jų grupė, mokytojas ar mokytojų grupė, vadovas, moksleivių tėvai, techninis personalas ar kt.) gali būti iniciatoriais diegiant inovaciją; svarbu sudominti, paskleisti mintį, pritaikyti praktiškai, pagrįsti teikiamą naudą ir teigiamą poveikį. „Įsitikinę inovacijos privalumais, vertingumu, siekdami naudos mokyklos kultūrai, ugdymo tikslams, iniciatorius ar iniciatoriai diegia edukacinę inovaciją savo aplinkoje ir, sudominę ja vieną ar kitą mokyklos subjektų grupę, išjudina visą mokyklos bendruomenę“ (Janiūnaitė ir kt., 2013, p. 33).

Apibendrinant galima teigti, jog inovacinė veikla reikalauja drąsos rizikuoti, kūrybiškumo bei plataus matymo, kaip teigia Melnikas ir kt. (2000, p. 179), inovacinis mąstymas yra dalis bendro kultūros lygio, kurio plėtra labai priklauso nuo švietimo ir suaugusių mokymo. Švietimo sistema turi orientuotis į inovacinį mąstymą ir ugdyti kūrybiškumą.

1. 2. Mokymo(si) ir edukacinė aplinka

Aplinka – tai „ką nors supanti erdvė arba objektų visuma, sąveikaujanti su jos supamu objektu arba subjektu“ (Račis, 2001, p. 655). Pagal nagrinėjamos terpės pobūdį arba dominuojančius erdvės komponentus skiriama gamtinė (natūrali), antropogeninė, techninė, ekonominė, socialinė, dvasinė aplinka ir kitos aplinkos rūšys (Mulevičienė, 2005, p. 11).

Šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje aptariami mokymosi bei edukacinės aplinkos aspektai, kurie sąlygoja sėkmingą mokymo(si) organizavimą. Mokymosi aplinką autoriai pateikia išsakydami panašias nuomones. Neifachas (2014, p. 15) mokymo (-si) aplinką įvardija, kaip žmogui vertingą aplinką, informacinę erdvę, pasižyminčią mokymo(si) galimybe, kryptingumu, kontrole. Bartaševičius (2012, p. 1) teigia, jog tai visos edukacinę vertę turinčios žmogaus gyvenimo ir veiklos erdvės, įgalinančios asmeninį individo tobulėjimą, pasiekiamą per mokymo(si) pastangas. Kiti autoriai mokymosi aplinką apibūdina, kaip vietą, kur žmonės, pasinaudodami ištekliais, kuria

reikšmingus problemų sprendimus (Wilson, 1996, cit. Butrimienė, Stankevičienė, 2008, p. 158); erdvę, kurioje besimokantysis, sąveikaudamas su informacijos šaltiniais bei didesnę patirtį turinčiais individais konstruktyviai, valingai, sąmoningai tikslingai ir refleksyviai veikdamas įgyja žinių, gebėjimų ir vertybių (Jucevičienė, Tautkevičienė, 2004, p. 102). Apibendrinant autorių nuomones, galima teigti, jog mokymosi aplinka - tai erdvė/vieta, kurioje asmuo tobulėja, kuria, įgyja žinių.

Esminiai šiuolaikinės mokymo(si) aplinkos elementai, kurie skatina ieškoti naujų mokymo(si) formų – tai mokymo(si) tikslai, mokinių ir mokytojų vaidmenų pasiskirstymas ir mokinių tarpusavio santykiai (De Kock, Slegers, Voeten, 2004, cit. Bartaševičius, 2012, p. 2). Lipinskienė (2002) akcentuoja pradines sąlygas, detalizuojančias mokymo(si) aplinkos struktūrą:

- kompetencinės sąlygos (gebėjimas naudotis įvairiais mokymo(si) metodais ir priemonėmis, gebėjimas komunikuoti, gebėjimas formuluoti mokymo(si) tikslus, gebėjimas formuoti ir pateikti ugdymo turinį),
- psichologinės sąlygos (motyvacija, adaptacija, informacija apie ugdymosi galimybes),
- materialiosios organizacinės sąlygos (fizinė aplinka, materialinis techninis pakankamumas pasirinkti reikalingus metodus ir priemones, turinio prieinamumas savarankiškam mokymuisi, mokymo(si) sąlygos institucijoje, mokymo(si) sąlygos namuose),
- sociokultūrinės sąlygos (mokymo(si) tiksluose deklaruojamų kompetencijų aktualumas, jų atitiktis mokymo(si) poreikiams ir visuomenės kultūriniam pagrindui).

Bendriausiu požiūriu mokymosi aplinka suprantama kaip vieta arba erdvė, kurioje gali vykti ir vyksta mokymasis, - čia besimokantysis veikia, naudodamas įvairias priemones ir edukacinius patarimus, renka ir interpretuoja informaciją, tarp jų - ir kryptingą, edukacinę, sąveikauja su kitais, iš jų - ir su edukatoriais (Jovaiša, 2013, p. 41). Tai informacinės erdvės dalis, kurią žmogus atpažįsta, kaip savąją mokymo (-si) aplinką ir ja panaudoja (Neifachas, 2014, p. 15).

Mokyklos mokymosi aplinka turi būti pritaikyta pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose iškeltiems tikslams siekti, sudarant galimybes mokinių aktyviam ugdymui (-si), mokymuisi individualiai ir įvairaus dydžio grupėmis, praktinei, eksperimentinei, teorinei ir kitokiai veiklai⁹.

Edukacinė aplinka, tai tokia aplinka, kurioje veikia edukatorius ir ji siejama su mokymo institucija (Tight, 1996, cit. Butrimienė, Stankevičienė, 2008, p. 158). Edukacinė aplinka bendriausiu atveju yra dinamiška informacinė ugdymo ir mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus (dėstytojo, mokytojo, konsultanto ar kito ugdymo poveikį kuriančio asmens) bei nulemta ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo perėmimą paremiančių ugdymo formų, metodų ir priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką

⁹ Dėl 2013-2014 ir 2014-2015 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo (2013). LR ŠMM 2013-06-27 įsak. Nr. V-459; IV str.

besimokančiajam, edukacinei informacijai ir (ar) jai skliti iki besimokančiojo. Šioje aplinkoje veikia besimokantysis, kurio mokymąsi per edukacinės aplinkos projekciją į jo mokymosi aplinką tiesiogiai skatina edukacinės aplinkos veiksniai (Jovaiša, 2013, p. 39). Mokyklos vadovas, bendruomenė atsako už atviros, ramios, kūrybingos, vertybines nuostatas puoselėjančios, mokinių ir mokytojų mokymuisi palankios edukacinės kultūros kūrimą ir palaikymą mokykloje. Aplinka turi būti fiziškai, psichologiškai ir socialiai saugi ir sveika besimokančiajam.

Lipinskienės (2002) teigimu, pagrindinis bruožas, skiriantis edukaciją ir mokymąsi yra tas, kad edukacija siejama su organizuotu ir nepertraukiamu, ilgalaikiu mokymu. Edukacinėje aplinkoje atsiranda edukatorius, kuriuo gali būti tiek dėstytojas, tiek materialiniai ar informaciniai išteklių, tiek institucija. Mokymosi aplinka ir edukacinė aplinka skiriasi tuo, kad mokymosi paradigmoje mokymasis nebūtinai turi būti susijęs su mokymu, todėl edukatorius ar institucija šiame procese nėra būtini.

Mulevičienės (2005, p. 43) nuomone, aplinka – tai visuma veiksnių, darančių įtaką asmenybei ir sukeliančių tam tikras psichines reakcijas. Atskiri aplinkos struktūros komponentai pasižymi skirtinga poveikio galia. Ugdymas neapsiriboja pedagoginiais santykiais. Ne kiekviena edukacinė aplinka tampa mokinio mokymo(si) aplinka. Pirma, mokinys turi būti motyvuotas aplinka naudotis, o antra, jis turi sugebėti tai daryti (Neifachas, 2014, p. 14). Remiantis Schiro (2013, p. 40), vaikų mokymo(si) ideologijų teorija, mokykloje turi būti maloni, skatinanti, į vaiką orientuota aplinka, kurioje būtų čia ir dabar tenkinami vaiko ugdymosi poreikiai bei interesai.

1.3. Inkluzinio ugdymo samprata: pagrindiniai principai, aplinka, vertybės, veiksniai, rodikliai

Pasak Hallahan, Kauffman (2003, p. 82) integruoti į visuomenę žmones su negalia pradėta septintame dešimtmetyje. Integracijos filosofinis paaiškinimas, anot autorių, yra paremtas normalizacijos principu, kuris reikalauja, kad negalią turintiems asmenims taikomo ugdymo tikslai ir priemonės būtų panašesni į normas atitinkančius tikslus ir būdus. Paskutinius dešimtmečius vis labiau stengiamasi visiems vaikams, nepaisant jų sutrikimų ir negalių, užtikrinti teisę mokytis (Labinienė, Aidukienė, Kvedarienė, Kliminskas, 2003, p. 18). Kuriamos naujos sąvokos, metodai, kurie padėtų įveikti atskirtį (ugdymo įstaigoje) vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, bei kitiems ugdytiniams, siekiant jiems užtikrinti lygias galimybes.

Per daugelį metų pokyčius skatino konferencijos, diskusijos (tarptautinės ir nacionalinės), įvairūs suvažiavimai. Pokyčius mėginta įgyvendinti praktiškai. Vienas iš pokyčių rezultatų –

Salamankos deklaracija (1994), kurioje pabrėžiama: visi vaikai turi teisę lankyti mokyklą; lankyti bendrojo ugdymo klasę bendrojo ugdymo mokykloje, kuri arčiausiai namų; dalyvauti ugdyme, kuris pritaikytas jų individualiems poreikiams; tinkamai ugdytis; inkluzinis ugdymas praturtina visus vaikus bei padės kurti atvirą visuomenę (Labinienė, Aidukienė, Kvedarienė, Kliminskas, 2003, p. 19-20). Teigiama, jog heterogeniška mokykla gali ugdyti vaikų gebėjimą rūpintis vieni kitais. Klasė, kurioje kartu ugdomi įvairių ugdymosi poreikių/gebėjimų vaikai, atsiranda galimybė atsiriboti nuo skirtingumų bei patirti, kaip gera padėti kitam, išmokti pakantumo, priimti klaseje esantį tokį, koks jis yra. Laikui bėgant, gebėjimai rūpintis vieni kitais, priimti žmogų, koks jis yra, gali padėti kurti demokratinę visuomenę, kuri pasisako už socialinę gerovę visiems asmenims ir toleruoja bei neišskiria skirtumų.

Kaip visose šalyse, taip ir Lietuvoje specialusis ugdymas yra kelių formų (Bagdonas ir kt., 2003, p. 3):

- *ugdymas specialiose įstaigose arba namuose* (neinteguotas, segreguotas ugdymas);
- *integuotas ugdymas pagal bendrą ugdymo vietą* (neįgalūs vaikai ugdomi toje pačioje mokykloje, bet atskirose patalpose nuo kitų vaikų);
- *socialinė integracija* (visi vaikai bendrai būna ne akademinė užsiėmimų metu);
- *funkcinė integracija* (vaikai visą laiką mokykloje mokosi kartu, tačiau programos pakeitimai, specialistų prieinamumas, specialiųjų priemonių turėjimas minimalus);
- *inkliuzyvus ugdymas* (neįgalaus vaiko integruotas ugdymas tokiam ugdymui pasirengusioje mokykloje: pakankama pedagogų kompetencija, priemonių, kabinetų ir specialistų konsultantų buvimas, administracijos palaikymas, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos).

Inkluzija (angl. inclusion) – tai negalią turinčių moksleivių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose; „įtraukimas arba dalyvavimas“. Reiškia asmens kitoniškumo priėmimą ir pagarbą savitumui (Gudonis, 2008, p. 626).

„Inkluzija edukaciniuose procesuose reiškia visų mokinių ir vienodą pedagogų vertinimą; neįgalių, etninių mažumų ir pan. mokinių dalyvavimo aktyvinimą, mažinant jų išskyrimą iš kultūrinio ir bendruomeninio gyvenimo bei ugdymo sistemos; mokyklos kultūrą, vidaus politiką ir praktiką, kuri skatintų toleranciją įvairovei; kliūčių mokytis ir dalyvauti mažinimą asmenims, kurie priskiriami socialinės atskirties grupėms; požiūrio skatinimą į asmenų skirtumus kaip į išteklius mokymuisi, o ne kaip į problemas, kurias reikia įveikti; švietimo įstaigos pasiekimų ir vaidmens, kuriant bendruomenę ir vertybes, išryškkinimą; abipusiai palankių ryšių tarp mokyklos, šeimos ir bendruomenės skatinimą; inkluzijos švietimo sistemoje kaip vieno svarbiausių inkluzijos kūrimo visuomenėje aspektų vertinimą“ (Gerulaitis, Geležinienė, Povilaitienė, Venckus, 2009, p. 15).

Mokykla – bendruomenė, kurioje vaikas socializuojasi, įgauna tam tikrų elgesio, bendravimo su bendraamžiais ir vyresniais žmonėmis įgūdžių. Mokyklos bendruomenė – dinamiška, santykinai savivaldi grupė, kurios dinamiškumas sąlygojamas bendruomenės narių, jų tarpusavio santykių (Kvieskienė, 2003, p. 110). Mokykla, kuri prisitaiko prie kiekvieno vaiko individualių poreikių, gebėjimų, kuri įtraukia kiekvieną į ugdymosi veiklą ir suburia visus, tai inkluziniu

ugdymu grįsta mokymo įstaiga. Bagdono (1997, p. 14) nuomone, integracija – tai inovacinė koncepcija, požiūrio į neįgaliųjų ugdymą ir ugdymo praktikos kaitą, o įgyvendinant inovacijas susiduriama su ankstesnėje raidoje susiklosčiusiomis struktūromis, nuostatomis, idėjomis bei ekonominėmis ir politinėmis sąlygomis.

Inkliuzijos principas akcentuoja ne akademinės žinias, sutrikimų kategorizavimą, klasifikavimą, kuris lemia neigiamus stereotipus ir išankstines nuostatas, o socialinius santykius, narystę bendruomenėje (Ruškus, 2002, p. 114). Toks ugdymas padeda ne tik negalią turintiems mokiniams, bet ir sveikiems (socializacijos prasme). Kalbama ne tik apie turinčiuosius specialiųjų ugdymosi poreikių, bet apie kur kas gausesnę grupę mokinių, kuriuos įprastos švietimo sistemos linkusios atmesti, atskirti nuo kitų. Pasak Gerulaičio ir kt. (2009), inkliuzijos koncepcija atmeta besimokančiųjų segregaciją ir atskirtį dėl bet kurių priežasčių – negalės, gebėjimų, šeimos padėties, religijos ar odos spalvos. Siekiama, kad mokymasis būtų kuo prasmingesnis kiekvienam besimokančiam.

Pagrindiniai inkliuzinio ugdymo principai. Išskiriamos septynios sritys, susijusios su inkliuzijos principų įgyvendinimu, siekiant skatinti dalyvavimą inkliuzinio švietimo sistemoje ir užtikrinti kokybiškas švietimo paslaugas (Watkins, 2009). Viena iš sričių, tai *dalyvavimo plėtojimas siekiant padidinti švietimo prieinamumą visiems mokiniams*; tai galima įvykdyti, skatinant veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir savo ugdymosi potencialo realizavimą (Watkins, 2009, p. 15). Kaip teigia Kišonienė ir Dzudzinskienė (2007, p. 16), mokykloje vietoj bihevioristinio požiūrio į ugdymą, turi atsirasti konstruktyvistinis, o tai reiškia, kad reikia domėtis mokinio mąstymu, pradiniu suvokimu, nuteikimu ir nusiteikimu mokytis. Mokymo tikslas turi būti tobulinti individualų mokinio supratimą, skatinant jį aktyviai veikti, sukurti problemą bei parinkti užduotis, atitinkančias mokinių patirtį, suteikti informacijos rinkimo laisvę. „Siekiant sėkmingos pedagoginės sąveikos skirtingų gebėjimų turinčių vaikų bendruomenėje, ypač aktuali moksleivio individualybės pažinimo, pripažinimo ir prisitaikymo prie jos, diferencijuojant ugdymą, problemą“ (Galkienė, 2003, p. 35).

Skatinant dalyvavimą inkliuzinio švietimo sistemoje labai svarbus *visų mokytojų parengimas dirbti joje*. Pedagogai, dirbantys inkliuzinio švietimo sistemoje, turėtų vadovautis atitinkamomis vertybėmis ir nuostatomis, būti įgiję ne tik įgūdžių ir kompetencijų, bet ir žinių, supratimo (Watkins, 2009, p. 17). Kaip teigia Ališauskas ir kt. (2011, p. 29), dėmesį reikėtų atkreipti į mokytojų rengimą visuose švietimo lygmenyse, nes inkliuzinio ugdymo sėkmė susijusi su resursų prieinamumu bei mokytojo gebėjimu diferencijuoti bei paskirstyti šiuos išteklius mokiniams

bendrojo ugdymo klasėje (Ališauskas ir kt., 2011, p. 29). Inkluzinio ugdymo plėtros skatinimui taip pat būtina tinkama *organizacijos kultūra ir etika*. O tai reiškia, jog mokykloje ar kitoje švietimo įstaigoje privaloma puoselėti nuostatą į mokinių įvairovę klasėse, siekti atsižvelgti į skirtingus mokinių ugdymosi poreikius (Watkins, 2009, p. 18). Kaip teigia Šiaučiukėnienė (1997, p. 17), diferencijavimas, parenkant mokiniui ar jų grupei uždavinius, reikalavimus, darbo formas ir metodus, kurie leidžia mokytis pagal savo galimybes, kiekvienam užtikrina mokymosi sėkmę. Kultūros kūrimas apima mokyklos tikslų apibrėžimą ir įgyvendinimą, kurie turi būti susiję su vertybinių nuostatų apibrėžimu, tradicijų kūrimu ir elgesio normų įvardijimu. Tokios mokyklos kultūra turėtų pasižymėti: visų bendruomenės narių skirtingumo priėmimu ir toleravimu, jautrumu kultūriniais skirtumams bei aukštais, realistiškais standartais (Ališauskas ir kt., 2011, p. 35).

Pasak Ainscow (2007, p. 3), daugelyje šalių inkluzinis ugdymas vis dar suvokiamas kaip metodas, padedantis vaikams su negale bendrojo ugdymo aplinkoje. Lietuvoje inkluzinis ugdymas dažnai siejamas tik su mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, negalių, ugdymu, tačiau tarptautiniu mastu inkluzinis ugdymas yra suprantamas kaip reforma, kuri vertina įvairovę tarp visų besimokančiųjų. Watkins (2009, p. 19-20) teigimu, skatinant inkluzinį ugdymą, labai svarbios *pagalbos sistemos bei lanksti švietimo aprūpinimo sistema*. Pagalbos sistemose dažnai dalyvauja skirtingų žinybų specialistai ir naudojami įvairūs darbo metodai, būdai, todėl tai gali būti inkluziją švietime skatinančiu arba stabdančiu veiksmu. Autorius teigia, jog vieni svarbiausių švietimo prieinamumą lemiančių veiksnių išlieka finansavimo politika ir modeliai. Dėl šios priežasties išteklių ribotumas arba jų nebuvimas gali būti kliuviniu SUP turinčių mokinių inkluzijai ir lygioms galimybėms švietime.

Politika, teisėkūra – svarbios sritys, paminėtos Watkins (2009, p. 21-22), kurios susijusios su inkluzinio ugdymo principų įgyvendinimu. Autorius nuomone, tikslas kurti mokyklą visiems turėtų būti suformuluotas švietimą reglamentuojančiuose teisės aktuose ir įgyvendinamas diegiant atitinkamą etiką, vadybą ir ugdymo praktiką mokyklose. Visuose teisės aktuose, kurių įgyvendinimas turi įtakos švietimo prieinamumo plėtrai, inkluzinės švietimo sistemos sukūrimas turėtų būti įvardintas kaip tikslas. Lietuvoje patvirtinta *Geros mokyklos koncepcija*¹⁰, kurioje skelbiama, jog „mokykloje vienodas dėmesys skiriamas visų asmens kompetencijų, nustatytų ugdymo programose, ugdymui. <...> Mokinių pasiekimai vertinami, atsižvelgiant ne vien į apibrėžtus, programinius ugdymo tikslus, bet ir į individualias kiekvieno mokinio išgales bei ypatybes, siekiant nuolatinės asmeninės pažangos mokiniui tinkamu būdu ir tempu, netrikdomos

¹⁰ Geros mokyklos koncepcija (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20048; II str.

mokinio pasiekimų lygio klasėje ar mokinių grupėje įvertinimų. Vaiko ir jo šeimos įgalinimas yra vienas pagrindinių siekių inkluziniame ugdyme (Ruškus, Ališauskas, Šapelytė, 2006, p. 26). Pasak autorių, įgalinimo turinį apibūdina: dialogas ir bendradarbiavimas tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų, vaiko ir tėvų įtraukimas priimančiam sprendimams, skatinimas dalyvauti veikloje, pasirinkimo galimybės suteikimas.

Farrell (2003) teigia, jog inkluziniame ugdyme akcentuojami visi vaikai (visos grupės), siekiant užtikrinti lygias galimybes ugdymo įstaigoje: mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių; talentingi ir gabūs vaikai; globos namų vaikai; mergaitės ir berniukai; mokiniai, kuriems reikalinga papildoma pagalba išmokyti tą kalbą, kuria yra mokoma mokykloje; etninių mažumų ir tikėjimo grupės, keliautojai, prieglobsčio prašytojai ir pabėgėliai ir pan. Inkluzija užtikrina kokybišką ugdymą(si) visiems jo dalyviams, atsižvelgiama į kiekvieno mokinio, jo tėvų (globėjų, rūpintojų) lūkesčius, ugdymosi poreikių ypatumus, pagalbos ir paslaugų reikmes, užkerta kelią „iškristi“ iš švietimo sistemos¹¹. Visiška inkluzija yra visų mokinių akcentavimas, ypač tų, kuriems reikalinga esminė pedagoginė ir socialinė pagalba bei paslaugos, padedančios mokytis bendroje klasėje, ir specialiųjų, segreguotų specialiojo ugdymo klasių panaikinimas (Čiuladienė, 2012, p. 2).

Aplinka. Ugdomoji aplinka turėtų skatinti tikslingą mokinių ir mokytojų tarpusavio sąveiką, mokyklos vadovų ir visos mokyklos bendruomenės sutelktumą. Mokykla turi būti atsakinga už palankios socialinės aplinkos kūrimą joje, bendradarbiavimo, tarpusavio ryšių skatinimą (Mažylienė, Gutauskienė, Tumelienė, Špokienė, 2011, p. 10). Inkluzinė aplinka - tai integruotas ugdymas mokyklose ir klasėse, kur: mokiniai, turintys SUP, ir jų neturintys mokosi kartu; rengiamos programos, įgalinančios visų mokinių mokymąsi ir dalyvavimą (Watkins, 2007, p. 16). Gedvilienės, Baužienės (2010, p. 101) teigimu, inkluzija skatina kurti natūralią aplinką, kuri leistų visiems patenkinti skirtingus poreikius ir sudarytų sąlygas visiems įveikti iššūkius. Tai reiškia, jog ne mokiny, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių taikosi prie mokyklos aplinkos, o mokykla pritaiko aplinką. Ugdomosios aplinkos pritaikymas mokinio poreikiams vienas iš svarbiausių veiksmų, siekiant įgyvendinti mokyklos visiems principą. Aplinkos veiksmus galima skirstyti į dvi grupes. Tai technologijos, priemonės bei natūrali aplinka. Technologijos ir priemonės (kompensacinė technika, ugdomoji įranga, specialiosios mokymo priemonės ir kt.) naudojamos kaip mokymo ir mokymosi, kompensacinės, bendravimo, terapinės pagalbos, diagnostinės ir mokymosi

¹¹*Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas* (2014). LR ŠMM 2014-09-05 įsak. Nr. V-808; II str.17 punktas.

aplinkos priemonės; natūrali ugdymo(si) aplinka, tai specialiai pritaikyta fizinė aplinka ir socialiniai mokyklos bendruomenės santykiai, vaidmenys (Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė, 2008, p. 18-20).

Pagrindiniai veiksniai, užtikrinantys inkliuzinį ugdymą: mokyklos lygmeniu – specialiosios pagalbos teikimo struktūra mokykloje, specialiųjų pedagoginių tarnybų vaidmuo, kitos paramos sistemos, bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis; klasės lygmeniu – pozityvios nuostatos, žinios ir gebėjimai, mokymo metodai, mokomoji medžiaga, pakankami laiko ištekliai (Ališauskas ir kt., 2010, p.10). Pagrindiniai inkliuzinio ugdymo organizavimo klasėje ypatumai:

programos pritaikomos mokinių lygiui; mokinio darbas pamokoje turi būti susijęs su ankstesne jo patirtimi; klasėje esančių mokinių mokymosi rezultatai bus skirtingi; skirsis mokinių darbo atlikimo greitis; mokiniai turėtų atlikti to paties didelio darbo skirtingas užduotis; turi būti numatytos įvairios darbo formos; svarbu kaitalioti mokymo stilius; panaudoti visas prieinamas mokymo priemones; numatyti papildomą pagalbą kai kuriems mokiniams įgūdžių, mokymo priemonių, mokomosios medžiagos prasme; tam tikrų grupių vaikams skirti nevienodai laiko pakartoti ar išmoktiems dalykams įtvirtinti; taikyti skirtingus mokymosi būdus, individualias užduotis ir apgalvoti mokinių grupavimą; numatyti papildomą veiklą, reikalingą kai kurioms besimokančiųjų grupėms / individualiems mokiniams, tai gali būti veikla ir gabiems mokiniams; numatyti būdus, kurie garantuos supratimą (Mažylienė ir kt., 2011, p. 17-18).

Taigi, inkliuziniam ugdymui didelę įtaką turi tai, kaip mokytojas dirba klasėje ir kaip mokykla organizuoja mokymą (Meijer, 2005). Geros mokyklos koncepcija¹² (2015) ugdymo(si) aplinką apibūdina kaip: atviro ugdymo(si) bei funkcionalią ir dinamišką aplinką, kada nuo tradicinių klasių erdvių pereinama prie „klasių be sienų“: ugdymo(si) procesas gali vykti ir koridoriuose, vestibuluose, bibliotekoje, mokyklos kieme ir kitose vidinėse bei išorinėse mokyklos erdvėse, stimuliuojanti mokymąsi, skatinanti mąstymą, kūrybiškumą. Mokiniai prisideda prie mokyklos aplinkos kūrimo savo idėjomis ir darbais, dalyvauja kuriant aplinką, kurioje jiems gera, įdomu ir smagu būti.

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 – informuotumas apie įvairias negalias ir darbą su neįgaliais asmenimis; ugdymo programų ir mokymo būdų pritaikymas; visų mokinių ir pedagogų teigiamų nuostatų suformavimas (Čiuladienė, 2012, p. 4). Nuostata sudaryti palankiausią ugdymo aplinką moksleiviams, turintiems ribotų galimybių veikti, įpareigoja pasirūpinti mokyklos ir jos aplinkos pritaikymu, įvažiavimais, keltuvais, transportu, kuris vežiotų į mokyklą ir į namus, specialia kompensacine įranga, padedančia dalyvauti pratybose, tam tikroje

¹² Geros mokyklos koncepcija (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20048; II str. 13.8. punktas.

veikloje ir bendruomenės gyvenime (Galkienė, 2003, p. 21). Kurdami mokyklą visiems turime eiti prie visuminio modelio, kuris teikia galimybę kiekvienam dalyvauti bendroje ugdymo aplinkoje pagal savo galimybes, pasitikėti savimi ir kurti individualų supratimą ir mokytojo vaidmuo čia ypač reikšmingas. Mokytojai, kurie ieškos bei taikys naujus mokymo metodus: dialogą, interaktyvųjį mokymą(si), darbą komandomis, poromis, grupinį darbą, kurs atvirą mokymo aplinką (Kišonienė, Dzudzinskienė, 2007, p. 15-17). Mokytojas turi pažinti kiekvieno mokinio polinkius, gebėjimus ir siekius, suprasti jo emocijų, suvokimo ypatumus, mokymosi motyvaciją (Labinienė, Aidukienė, Kvedarienė, Kliminskas, 2003, p. 16).

Vertybės. Aukščiausios vertybės šiame ugdyme: bendradarbiavimas, partnerystė, pagalba vieni kitiems, priklausomybės nuo kitų mažinimas, socialiniai santykiai, teisės. Inkluziniame švietime skirtybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi ir vertingi ištekliai, kuriuos reikia kūrybingai ir kryptingai panaudoti mokinio sėkmei užtikrinti. Keičiamas ne mokinyš, o mokykla, siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam, visus ir kiekvieną mokinį įtraukti ir sudaryti sąlygas sėkmingai dalyvauti ugdyme (Čiuladienė, 2012, p. 2). Esminės vertybės, kuriomis turėtų remtis mokytojai, dirbantys inkluzinėje švietimo sistemoje, tai: *pagarba mokinių įvairovei*, skirtybes laikant galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis; *pagalba kiekvienam mokiniui*, puoselėjant aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų; bendradarbiavimas ir darbas komandoje; *asmeninis nenutrūkstamas profesinis tobulėjimas* (Watkins, 2012, p. 7). Inkluzija gali būti taikoma įvairiais būdais ir skirtingais lygiais, tačiau pedagogas turi dirbti su skirtingų pasiekimų mokiniais vienoje klasėje, parengti ir pritaikyti mokymo programą taip, kad tiek specialieji mokinių ugdymosi, tiek kitų vaikų poreikiai būtų patenkinti (Gerulaitis ir kt., 2009, p. 13). Inkluzija, tai nesibaigianti reagavimo į įvairovę būdų paieška, kuri susijusi su kliūčių šalinimu ir mokymusi, kaip gyventi su skirtumais ir kaip iš jų mokytis. Inkluzija siekiama visų asmenų dalyvavimu ir pasiekimais, siekiama įtraukti tas asmenų grupes, kurios gali būti marginalizuojamos ar nuvertinamos. (Booth, Ainscow ir kt., 2000, cit. Gerulaitis ir kt., 2009, p. 14).

Veiksniai. Apibendrinus įvairių šalių patirtis, buvo išskirti inkluzinio ugdymo veiksniai: *mokymas bendradarbiaujant; mokymasis bendradarbiaujant; problemų sprendimas drauge; heterogeninis mokinių grupavimas; efektyvūs mokymo būdai* (Meijer, 2005, p. 32). Siūloma mokykloje įdiegti *namų aplinkos sistemą* (kai erdvė suskirstyta į dvi ar tris klases ir kai maža grupelė mokytojų veda visų dalykų pamokas toje pačioje aplinkoje) ir *restruktūrizuoti mokymo/si procesą*. Teigiama, jog efektyviausia būtų šiuos metodus derinti tarpusavyje.

Mokymas bendradarbiaujant. Mokiniais, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių dažnai reikia pagalbos, kurią ne visada gali suteikti mokytojas, dirbantis klasėje. Į pagalbą gali ateiti taip pat ir kiti mokytojai (dirbdami komandoje ir visa tai įveikdami kokybišku darbo suplanavimu). Meijer (2005, p. 16) įvardija mokymo bendradarbiaujant bruožus: 1) mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, yra neatskiriami nuo klasės ir parama jiems suteikiama klasėje (tai sukelia priklausymo klasei jausmą, skatina savigarbą, palengvina mokymąsi); 2) toks mokymo organizavimas sprendžia mokytojų atsiskyrimo problemą (mokymasis vienas iš kito, patirties pasidalijimas).

Mokymasis bendradarbiaujant efektyviai veikia mokinio mokymąsi, pažintinę bei socialinę ir emocinę raidą, skatina mokinių pasitikėjimą savimi (Meijer, 2005, p. 17). Mokymasis bendradarbiaujant suteikia galimybę „produktyviai išnaudoti klasės heterogeniškumą ir į skirtybes žvelgti kaip į galimybes; individualizuoti mokymosi procesus, tuo pačiu sukuriant socialinę bendrystę, kurioje vaikai ir jaunuoliai drauge bei vienas iš kito mokosi; sužadinti mokinių aktyvumą ir suteikti vaikams bei jaunuoliams atsakomybę už mokymąsi; pagilinti bei išplėsti pavienės mokytojos ar mokytojo metodų repertuarą, skirtą mokinių dalykinių bei tarpdalykinių kompetencijų ugdymui“¹³.

Problemų sprendimas drauge – „tai sistemingas nepageidaujamo elgesio klasėje nagrinėjimas. Drauge su mokiniais yra sukuriamos aiškios klasės taisyklės ir atitinkami paskatinimai ar nuobaudos už tam tikrą elgesį“ (Meijer, 2005, p. 18).

Heterogeninis grupavimas. Formuojama aplinka, kad bendraamžiai mokytųsi kartu, vienoje klasėje, su mokiniais turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Pabrėžiamas principas, jog visi mokiniai yra lygūs, o jų išskirstymas pagal gabumus būtų prilyginamas mokinių, turinčių SUP, atstūmimą. Toks grupavimas yra būtina sąlyga, taikant mokymosi bendradarbiaujant principą (Meijer, 2005, p. 20).

Efektyvus mokymas. Remiamasi stebėjimu (monitoringu), vertinimu ir dideliais lūkesčiais, standartinės mokymosi programos taikymas visiems mokiniais (nors ją tenka dažnai keisti, adaptuoti). Visa tai padeda mažinti atotrūkį tarp mokinių su SUP ir jų bendraamžių (Meijer, 2005, p. 21).

Eredics (2014) vizualizuotoje inkluzinio ugdymo struktūroje akcentuojama, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių sėkmingai inkluzijai būtina bendra vertybių sistema, ištekliai ir bendradarbiavimas valstybės; savivaldybės, kurioje yra mokykla; šeimos; mokyklos ir klasės

¹³ Mokymasis bendradarbiaujant. IQES online. Instrumentai mokyklos veiklos kokybei įsivertinti ir tobulinti. <https://iqesonline.lt/?id=43a741ab-441e-a138-8254-ab695f9bb845> (Žiūrėta 2016-07-12).

lygmenimis. Pasak autorės, valstybės lygmeniu būtina reglamentuoti ugdymo turinį, palaikantį inkluziją, į mokinių orientuoto mokymo strategijas; specialiojo ugdymo nuostatas, kurios lemia klasės dydį, klasių sudėtį, mokytojų kvalifikacijas ir mokinių poreikius; bei finansavimą (savivaldybės lėšos, mokymai, technologijos). Savivaldybės lygmeniu turi būti numatytos lėšos mokykloms (personalas, priemonės); kvalifikuoti mokytojai; išteklių; fizinės aplinkos saugumas ir prieinamumas; nuolatinis mokyklos ir bendruomenės švietimas. Mokyklos lygmeniu būtina administracija ir personalas, kurie vertina inkluziją; lėšos inkluzinio ugdymo palaikymui (tvarkaraštis, etatai); sudaryti galimybes inkluziniam ugdymui mokykloje visą laiką (žaidimai, sportas, klubai). Klasėse būtini kvalifikuoti mokytojai ir specialistai turintys inkluzinio ugdymo gebėjimų (taikyti programų įgyvendinimo strategijas - diferencijuoto mokymo, individualizavimo; sudaryti individualius ugdymo planus); be to, būtinas mokyklos rajone esančių specialistų (gydytojų) pasiekiamumas; tėvų įtraukimas; lėšos būtinoms priemonėms (technologijoms, specialiosioms priemonėms). Akcentuojamas bendradarbiavimas su mokinių šeimomis: tėvų švietimas, bendravimas; įtraukimas; pagalba jiems (Eredics, 2014).

Galkienė (2003), kaip ir dauguma autorių, apibūdama veiksniais, darančiais tiesioginę įtaką sėkmingai specialiųjų poreikių vaikų inkluzijai bendrojo ugdymo mokyklose, akcentavo ugdymo prieinamumą, pozityvius tarpusavio santykius, ugdymo strategijas bei pritaikytą aplinką, taip pat moksleivių bendrų interesų ir pagalbos kryptingumą, bendradarbiavimą ir bendrų kompromisų paiešką. Autorės išskirtuose veikniuose taip pat paminėtas pasitikėjimas specialiųjų poreikių vaikais. Pasitikėjimas veda link laimėjimo. Tai reiškia, jog pedagogas, suteikia galimybę vaikui įveikti kliūtis taip motyvuojamas mokinyms stengtis. „Pažįstant atsiradęs pasitikėjimas, o veikoje – gebėjimas derinti veiksmus leidžia kurtis socialinei aplinkai, kurioje galima platesnė kiekvieno asmens veikimo laisvė“ (Galkienė, 2003, p. 130). Artimas ryšys su visais vaikais ir asmeninių savybių (empatija, altruizmas) įsitvirtinimo svarba yra palankiausias ugdomosios aplinkos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams garantas (Galkienė, 2003, p. 147). Tik visi drauge ugdydamiesi ir dalyvaudami vienoje mokymosi erdvėje / aplinkoje, gali jaustis pilnaverčiais ir mokytis vieni iš kitų ir stiprinti savo gebėjimus. „Specialiųjų poreikių turintis mokinytis <...> turi galimybę perimti bendraamžių patirtį, mokytis bendrauti, drauge savo labiau pažengusiems ir gabesniems bendramoksliams sudarydamas sąlygas mokytis mokant kitus, ugdytis pozityvias nuostatas į žmonių skirtingumus, formuotis šiuolaikinei visuomenei priimtinas vertybines nuostatas“ (Ališauskas ir kt., 2011, p. 146). Samsonienės (2011, p. 67) teigimu, negalią turintys moksleiviai įgaliesiems bendraamžiams puoselėja kur kas pozityvesnes emocijas nei kitiems neįgaliesiems ir

teigiamai veikia jų psichosocialinę ir fizinę sveikatą. Autorės nuomone, tai turėtų padėti sėkmingai jų integracijai į bendrojo ugdymo mokyklas. *Pedagogų kompetencijos* augimas ir noras tobulėti, tai noras geriau pažinti vaikus turinčius specialiųjų poreikių, siekti asmeninio tobulėjimo, optimistinio požiūrio į integruotą ugdymą pozicijos (Galkienė, 2003, p. 146-148). Akcentuojama, jog siekiant ugdyti daugiau vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, visų bendraamžių grupėje, aktualu, kad kiekvienas bendrojo ugdymo mokytojas turėtų tam reikalingų specialiosios pedagogikos žinių, padedančių suprasti ir kvalifikuotai tenkinti specialiuosius vaikų poreikius (Galkienė, 2003, p. 21). Inkluzinio ugdymo barjerai yra: inkluzijos neskatinanti finansavimo sistema; segreguotų institucijų gyvavimo tradicijos; organizacinės, išteklių paramos inkluziniam ugdymui stoka pačių bendrojo ugdymo mokyklų viduje (mokyklų vadovų ir mokytojų kompetencijų, nuostatų, materialinės paramos prasme); per didelis mokinių klasėje skaičius (Special Needs Education in Europe, EADSNE, 2003, cit. Čiuladienė, 2012, p. 3). Mažylienė ir kt. (2011, p. 8) teigia, jog turime kurti tokią mokyklą, kurioje būtų puoselėjamas kiekvieno vaiko orumas, kad visi vaikai jaustųsi vertingi. Šių dienų pagrindinis mokyklos tikslas turėtų būti siekis tapti besimokančia bendruomene – vieta, kur mokytojai įgyja naujų žinių ir jas taiko praktiškai, kur mokiniai nuolat mokosi vieni iš kitų.

Inkluzinio ugdymo rodikliai. Booth, Ainscow ir kt. (1999, cit. Tinglev, 2003, p. 44) teigė, jog inkluzinio švietimo plėtotė turi keisti kultūrą, švietimo politiką ir ugdymo praktiką mokyklose, kad visi šie trys komponentai patenkintų mokinių kitoniškumo nulemtus poreikius. Booth, Ainscow (2002) parengė ir trijų dimensijų rodiklius, turinčius padėti stebėti, skatinti inkluzinio ugdymo plėtrą. Autoriai teigė, jog inkluzinės kultūros sukūrimui svarbu suburti bendruomenę ir diegti inkluzinio ugdymo vertybes. Tokioje kultūroje turi vyrauti pagarba, pagalbos teikimas, partnerystė, darbas kartu bei visų mokyklos narių įtrauktis, dalinamasi idėjomis tarp tėvų / administracijos / darbuotojų, kurios pagerins inkluziją. Dideli lūkesčiai keliami visiems mokiniams ir visi vienodai vertinami, tokia mokykla siekia sumažinti visas diskriminacijos formas (tiek lyties atžvilgiu, tiek rasės ar negalės) ir kt. (Booth, Ainscow, 2002, p. 39.).

Ivanauskienės, Šidlauskienės (2008, p. 29) teigimu, „mokyklos paskirtis – sudaryti sąlygas asmeniui susiformuoti savo asmenybės tobulinimo tikslus ir juos atitinkantį turinį ir sukurti save kaip dvasinį ir socialinį individą, gebantį realizuotis konkrečioje sociokultūrinėje erdvėje“. Inkluzinės politikos kūrimas, tai mokyklos visiems kūrimas, pagalbos sistemos diegimas mokinių įvairovei remti. Vyraujant inkluzinei politikai yra normalu skatinti darbuotojus, o naujiems darbuotojams ir mokiniams padėti įsikurti mokykloje. Tokia mokykla siekia savo pastatą fiziškai

pritaikyti visiems žmonėms, suderina visas paramos formas, padeda darbuotojams reaguoti į mokinių įvairovę, sumažina dalyvavimo kliūtis ir patyčių atvejus. (Booth, Ainscow, 2002, p. 40).

Booth, Ainscow (2002, p. 41) pateikė svarbias sritis be kurių inkluzinio ugdymo praktinis diegimas nevyktų, tai mokymosi būdų paieška, realizavimas tinkantys mokinių įvairovei ir išteklių pritraukimas. Tai reiškia, jog tokioje mokykloje lėšos yra žinomos, parengiamos ir paskirstomos taip, kad paremtų integraciją. Darbuotojų kompetencija yra pilnai išnaudojama ir jų sukurti ištekliai remia mokymąsi ir dalyvavimą, mokinių skirtumai naudojami, kaip mokymo ir mokymosi ištekliai. Kalbant apie mokymosi būdų paiešką ir realizavimą, kurie tiktų mokinių įvairovei, mokymas planuojamas turint omenyje visus mokinius, mokytojai planuoja, moko, ir vykdo partnerystėje, o mokymo padėjėjai padeda mokytis ir dalyvauti visiems mokiniams. Klasės disciplina remiasi abipuse pagarba, vertinimas prisideda prie pasiekimų visiems mokiniams, namų darbai- prie visko mokymo. Pamokos kuriamos suprasti skirtumus ir skatina visų mokinių dalyvavimą. Mokiniai mokosi bendradarbiaudami, aktyviai įtraukiami į mokymą ir visi dalyvauja veikloje už klasės ribų. Būtina įvertinti, ar mokiniui teikiamas ugdymas bei pagalba užtikrina jam galimybę išeiti programą ir įgyti reikiamas kompetencijas. Svarbu, kad specialiojo pedagogo ar kitų specialistų teikiama pagalba derėtų su klaseje vykdoma veikla. (Dudzinskienė ir kt., 2008, p. 7). Kaip teigiama geros mokyklos koncepcijoje (2015)¹⁴, „mokyklos, kaip organizacijos, veiklos veiksniai – ugdymo ir ugdymosi aplinka, ugdymas (mokymas), mokyklos darbuotojai, mokyklos bendruomenė ir jos mokymasis, lyderystė ir vadyba – yra veiksniai, lemiantys mokyklos misijos įgyvendinimą“. Kad mokykla palaikytų inkluzinę aplinką, turi vadovautis vertybėmis, nepamiršti pagrindinių inkluzinio ugdymo principų ir svarbiausia – suprasti, ko mokykloje trūksta, kad ji būtų skirta ir maloni visiems mokiniams ir darbuotojams. Kaip teigia Gedvilienė, Baužienė (2010, p. 100), „<> visi vaikai turi teisę lankyti vietinę, neatsižvelgiant į tam tikrus skirtumus, bendrojo ugdymo mokyklą, nes mokykla yra bendruomenės dalis“.

Apibendrinant, galima teigti, jog inkluzinis ugdymas, tai visų mokyklos bendruomenės narių ir mokinių tėvų dalyvavimas (kartu) mokyklos ugdymo procese, neišskiriant mokymosi sunkumų, sutrikimų, negalių ar kitų skirtumų; tai pedagogų ir visų mokykloje dalyvaujančių specialistų bendradarbiavimas, įtraukiant ir mokinius bei jų šeimas, siekiant visaverčio ugdymo, kuris patenkintų kiekvieno mokinio poreikius ir neleistų pasijausti kitokiu (nesuprastu, neišklausytu, nemokančiu, negebančiu). Tam būtina aplinka, kuri leistų visos mokyklos nariams pasijausti gerai, motyvuotai.

¹⁴ Geros mokyklos koncepcija (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20048; II str. 10. punktas.

1.4. Inkluzinis ugdymas Lietuvoje bei užsienio šalyse

Anot Miltenienės, Melienės (2010, p. 133), inkluzija ir inkluzinis ugdymas – tai daugelyje pasaulio valstybių prioritetiškai remiama švietimo kryptis tiek politiniu, tiek praktiniu lygmenimis. Meijer ir kt. (2001) nuomone, bendrojo lavinimo mokyklos visiems kūrimas pasireiškia lanksčiu mokytojo darbu klasėje (mokytojo gebėjimu vadovauti klasei, dirbti komandoje su kitais specialistais, taikyti įvairias mokymo strategijas, parinkti tinkamas mokymo formas, metodus, rengti alternatyvias užduotis ir kt.), pozityvių santykių klasėje skatinimu (bendrų veiklų inicijavimas, bendraamžių pagalbos skatinimas ir kt.).

Samsonienės (2011, p. 59) teigimu, siekiant negalią turinčių asmenų socialinės ir psichologinės gerovės konkrečioje visuomenėje, pirmiausia turi būti sprendžiamas jų integruoto ugdymo galimybių klausimas. Pagal tai, kokia politika integracijos klausimais vykdoma, Europos šalis galima suskirstyti į tris (vieno, dviejų ir daugelio kelių) kategorijas. Pirmoji kategorija, tai plačiai išvystyta įvairių paslaugų, skirtų specialiųjų poreikių vaikams ugdyti drauge su bendraamžiais, teikimo sistema bendrojo ugdymo mokyklose. Ši sistema naudojama Švedijoje, Norvegijoje, Graikijoje, Ispanijoje, Portugalijoje ir Kipre. Antroje kategorijoje (dviejų kelių), kuriai priskiriama Latvija, Rumunija, Belgija, Olandija, Bulgarija,- vyrauja atskiros švietimo sistemos, reguliuojamos atskirų įstatymų- bendrojo ir specialiojo ugdymo. Priešingai nei išvardintos prieš tai- „daugelio kelių“ kategorija siūlo įvairius integracijos būdus, didesnę bendrosios ir specialiosios ugdymo sistemų paslaugų įvairovę. Šioje kategorijoje: Danija, Vokietija, Prancūzija, Airija, Austrija, Islandija, Čekija, Slovakija, Vengrija, Lenkija, Estija, Slovėnija ir Lietuva (Ališauskas ir kt., 2011, p. 41). Daugelyje šalių patirtis rodo, kad vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas sėkmingiausias inkluzinėse mokyklose, kurios tarnauja (beveik) visiems vietos bendruomenės vaikams. Būtent tokiose mokyklose asmenys su SUP gali pasiekti didžiausios pažangos mokymosi ir socialinės įtraukties srityse (Kyriazopoulou, Weber, 2009, p. 13). Šalyse, kuriose inkluzinis ugdymas yra švietimo politikos prioritetas, specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams bendrojo ugdymo mokyklose teikiama papildoma pedagoginė pagalba, pritaikomos ugdymo programos, mokiniai aprūpinami kompensacine technika ir specialiosiomis mokymo priemonėmis (Labinienė ir kt., 2003, p. 9).

Lietuvos švietime įgyvendinamos inkluzinio ugdymo idėjos, praplečiančios lig šiol įprastą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų integravimo sampratą. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams užtikrintas mokymosi prieinamumas visose ugdymo įstaigose su

pritaikyta jiems aplinka (Čiuladienė, 2012, p. 3). Įgyvendinant inkliuzinį švietimą pagrindiniai uždaviniai:

- tobulinti *švietimo prieinamumą, spręsti visuomeninio transporto ar pastatų pritaikymo problemas* (būtina pritaikyti ne tik pastatus, fizinę aplinką; akivaizdu, kad ir mokymosi priemonės ne visada tinkamos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems, o pasiūla dar netenkina visų tipų specialiųjų poreikių įvairovės);
- keisti *mokytojų nuostatas* (mokytojai turėtų suprasti mokinių specialiuosius poreikius);
- užtikrinti *žmonių ir materialiuosius išteklius* (Soriano, Kyriazopoulou, Weber, Grünberg 2008, p. 12-17).

Kiekviena Europos Sąjungos valstybė, nepaisant to, kad pradiniam etape yra skirtingos sąlygos ir galimybės, (mokyklos lygmeniu) susiduria su panašiais iššūkiais: mokytojų tobulinimu bei kitų specialistų pasirengimu ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius asmenis; taip pat mokyklų informacinės ir fizinės aplinkos gerinimu (kad jose būtų patogų mokytis specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams); mokytojų rengimu ir aprūpinimu specialiosiomis mokymo priemonėmis, ugdymo turinio ir mokymo priemonių atnaujinimu bei diegimu informacinių technologijų ugdymo procese (Čiuladienė, 2012, p. 3). Akivaizdu, jog inkliuzinio ugdymo suvokimas ir vykdymas valstybėse, mokyklos lygmeniu, gerėja (vienose lėčiau, kitose greičiau). Pastebimi trūkumai, kuriuos išskiria Europos sąjungos valstybės ir mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Dauguma delegatų išreiškė, jog tikisi, kad inkliuzinėse klasėse dirbantys mokytojai ir „kiti mokiniai“ stengsis geriau suprasti neįgaliuosius ir juos įtraukti į dalyvavimą ugdymo procese. Taip pat pabrėžė, kad svarbu sumažinti mokinių skaičių klasėse arba iš karto komplektuoti mažai mokinių turinčias klases. Jaunuoliai išsakė nuomonę, jog dėl reikiamos pagalbos neturėtų būti kovojama, ji tiesiog turėtų būti teikiama. Visi mokiniai turėtų būti supažindinami su individualių poreikių įvairove, turėtų būti daugiau dėmesio kreipiama į nuostatų formavimą. Delegatai pabrėžė, kad inkliuzinis švietimas naudingas visiems: kiekvienas įgauna galimybę mokytis ir dalintis įgyta patirtimi. Jie pažymėjo didžiulį mokytojo ir bendraamžių vaidmenį bei pabrėžė, kad ugdymasis tokioje švietimo sistemoje – tai pirmasis žingsnis į tapsmą visaverčiais visuomenės nariais (Soriano, 2012, p. 11).

Galima teigti, jog inkliuzinis ugdymas šalyse gali būti skirtingai suvokiamas, nes kiekviena šalis turi savo ypatingumą inkliuziniame švietime. Kaip teigia Soriano (2012, p. 30), inkliuzinis švietimas gali būti skirtingai suvokiamas netgi vienos šalies teritorijoje. Inkliuzijos, kaip ugdymo, diegimas (laikui bėgant) tobulėja kiekvienoje šalyje ir šalies teritorijoje, atsižvelgiant į šalies dydį, patiriamų prieš tai problemų mastą ir gebėjimą spręsti problemas, žmonių požiūrį, mokinių (įvairių grupių) kiekį bei finansavimą ir teigiamas mokytojų tobulėjimo galimybes. Svarbu pradėti nuo lankstaus mokytojo darbo klasėje ir pozityvaus santykių skatinimo.

2 skyrius. BENDROJO UGDYMO MOKYKLŲ PEDAGOGŲ BEI PAGALBOS MOKINIUI SPECIALISTŲ NUOMONĖ APIE INKLIUZINĖJE APLINKOJE DIEGIAMAS EDUKACINES INOVACIJAS

2.1. Tyrimo metodologija

Prakapo, Butvilo (2011, p. 13) teigimu, konkrečioje kryptyje metodologija – tai žinių sistema apie mokslinio pažinimo procesą, metodus ir konkrečių tyrimų metodiką. Metodologija taip pat gali būti susijusi su tyrimo metodais ir technika. Tai reiškia, kad bet kurį mokslinį tyrimą būtina metodologiškai pagrįsti.

Tyrimas remiasi pozityvizmo filosofija. Pozityvizmas - filosofijos kryptis, teigianti, jog vienintelis teisingo, tikrojo žinojimo šaltinis yra konkretūs (empiriniai) mokslai ir neigianti pažintinę filosofinio tyrimo vertę (Kardelis, 2002). Pritardami autoriaus nuomonei ir cituodami Comte žodžius Prakapas, Butvilas (2011, p. 26) teigė, jog tikrasis pažinimas yra tik mokslas ir stebėjimas. Viena iš mokslinių teorijų, kuriomis remiasi tyrimas – socialinė sąveika ir socialinis konstravimas, apie kurią Prakapas, Butvilas (2011, p. 20) teigia, jog „psichosocialinė realybė yra sukonstruojama, ji yra socialinių sąveikų ir socialinių suvokimų rezultatas“.

Pasak Ruškaus (2002, p. 18-19), socialinio konstravimo idėja suteikia metodologinį pagrindą modeliuoti neįgaliųjų socialinės integracijos ir ugdymo procesus, padeda suprasti socialinių nuostatų negalios atžvilgiu formavimosi mechanizmus ir socialinės negalios sampratą. Socialinio konstravimo teorija pagal kurią socialinio pasaulio suvokimas yra procesas, kai atskiri socialinės realybės faktai ir interpretacijos tampa visuotiniu žinojimu, o žinojimas – savaime suprantama „tikrove“. Individo negalė yra tiek negalė, kiek ji yra kitų žmonių socialinis konstruktas – vaizdinys. Remiantis šia teorija, negalė yra įvairių socialinių vaizdinių sambūris (Ruškus, 2002, p. 18-20).

Tyrimo taikoma kiekybinio tyrimo metodologija. „Kiekybinis tyrimas – tai empirinis tyrimas, kurio išvados paremtos duomenų analize, atlikta matematinės statistikos metodais“ (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, p. 148). Kardelio (2005) teigimu, kiekybinį tyrimą galima apibūdinti kaip struktūrizuotą, besiremiantį iš mokslinės problemos išplaukiančia hipoteze, kurią siekiama patvirtinti tyrimą, taikant matematinės statistinės analizės būdus tyrimo duomenims – skaičiams sutvarkyti. Iš kiekybinio tyrimo įrankių buvo nuspręsta naudoti anketą, siekiant, kad apklausa būtų atliekama greičiau ir būtų galima sužinoti nuomonę iš kuo daugiau respondentų. Anketų respondentams reikėjo įrašyti anketose labai ne daug (tik demografinėje dalyje), pagrindinė anketos dalis sudarė žymėjimas atsakymų variantų. Taip buvo sukurta anketa, atsižvelgiant į Kardelio (2005)

nuomonę, jog, kuo mažiau respondentui tenka rašyti, tuo jis labiau tiki, kad bus išsaugotas anonimiškumas.

2.2. Tyrimo metodai

Tyrimui atlikti pasirinktas anketinės apklausos metodas. Apklauso rezultatų analizė svarbi teoriniu ir taikomuoju požiūriu. Tai leidžia patikrinti teorinius teiginius, išryškinti socialinių procesų bei reiškinių dėsningumus, tendencijas, taip pat - parengti moksliskai pagrįstas rekomendacijas (Matulionis, 2001, p. 177). Luobikienės (2000) teigimu, apklausa – tai tokia duomenų rinkimo technika, kai respondantai iš esmės tuo pačiu (arba artimu jam) metu atsakinėja į raštu (anketoje) arba žodžiu (interviuotojo) pateiktus klausimus.

Siekiant identifikuoti Šiaulių miesto bendrojo ugdymo mokyklose edukacinių inovacijų raišką, kuriant inkluzinę aplinką, taikytas anoniminės anketinės apklausos metodas ugdymo įstaigų pedagogams bei pagalbos mokiniui specialistams (kiekybinio tipo duomenų rinkimo metodas).

Socialiniuose moksluose apklausa yra plačiai paplitęs tyrimo metodas. Viena vertus, tai gali rodyti metodo patikimumą, o antra – jo populiarumą dėl tariamo paprastumo (Kardelis, 2007). Luobikienės (2006) teigimu, anketavimas trumpiau trunka ir yra pigesnis nei interviu. Pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų apklausa – (anketavimo metodas) pasirinktas todėl, kad jis per trumpą laiką leidžia apklausti daug tiriamųjų, t.y. greitai surinkti daug informacijos, kurią galima apdoroti matematiniais – statistiniais metodais (Bitinas, 1998).

Tyrimo objekto operacionalizacija. Siekiant sudaryti tinkamą ir naudingą tyrimui (padėsiančią atsakyti į išsikeltus uždavinius, duodan čią rezultatyvius duomenis) anketą buvo operacionalizuotas tyrimo objektas ir parengta jo atskleidimo metodika.

Pasak Janiūnaitės, Bankauskienės ir kt. (2013, p. 31) edukacinių inovacijų raišką galima suskirstyti į keletą lygmenų: didaktinės / pedagoginės sistemos, mokyklos (švietimo institucijos) ir švietimo sistemos. Atsižvelgiant į tai, jog inkluzinės aplinkos kūrimas bus nagrinėjamas bendrojo ugdymo mokyklose (atliekant tyrimą) pasirinktas mokyklos lygmuo. Į mokyklos lygmenį įeina penkios posistemės: vertybių (kultūra, klimatas, filosofija, grupių ir individų tikslai), valdymo (tikslai, planavimas, ištekliai, realizavimas, kontrolė), struktūrinė (užduotys, darbo grupės, valdžia, informacijos srautas, procedūros, taisyklės), techninė- technologinė (informacija, technika, technologija) ir psichologinė (žmonių ištekliai, požiūriai, motyvai, komunikavimo ryšiai, kvalifikacija) (Janiūnaitė, Bankauskienė ir kt., 2013, p. 31). Autorių teigimu, edukacinės inovacijos diegimo procesas priklauso nuo asmens mokymo įstaigoje, kuris priverčia inovaciją diegti į

mokyklos ugdymo sistemą. Iniciatoriais, kurie įgyvendintų inovacijos diegimą, gali būti bet kas iš mokyklos bendruomenės narių. Watson (2010, p. 1) teigė, jog norint palaikyti mokykloje inkliuzinę aplinką būtina: bendradarbiauti su tėvais kasdien, aktyviai dalyvaujant tėvų/mokytojų konferencijose, įtraukiant tėvus į jų vaikų vystymą, mokymą, programas; palaikyti/priimti tėvų pasirinkimą vaiko dienos rutinoje (maitinant, rengiant); mokyti modeliuoti teigiamą elgesį (skirti tam daugiau dėmesio); teikti paramą siekiant išlaikyti socialinius įgūdžius; naudoti vystymosi vertinimą ir stebėjimą keičiant ir pritaikant mokymo ir mokymosi strategijas, kad visi vaikai augtų ir mokytųsi.

Sudaryta anketa (1 priedas.), kurios tikslas, apklausiant pedagogus bei pagalbos mokiniui specialistus, ištirti: bendrojo ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumus; mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo nuostatas ir ryškiausius mokyklos bruožus, skiriančius nuo kitų mokymo įstaigų; respondentų nuomonę apie mokykloje akcentuojamas vertybes; respondentų nuomonę apie jų pasirengimą tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Įvadinė anketos dalis (preambulė). Kreipinyje akcentuojama respondentų kategorija (pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai). Respondentams įvardijamas esminis (apibendrintas) tyrimo tikslas – išnagrinėti pedagogų nuomones apie ugdymo inovacijų raišką bendrojo ugdymo mokyklose; akcentuojamas anonimiškumas ir pateikiama anketos pildymo instrukcija.

Demografinių duomenų dalyje respondentų prašoma pažymėti lytį, amžių, išsilavinimą, studijuotą specialybę, pedagoginio darbo stažą, pareigas mokykloje, kvalifikacinę kategoriją bei miestą, kuriame yra ugdymo įstaiga, kurioje jie dirba.

Pagrindinėje anketos dalyje pateikti keturi uždaro tipo klausimai su teiginių blokais bei pateiktais atsakymų variantais ir keturi atviro tipo klausimai. Uždarų klausimų ir atsakymų sudarymo metodikai, taikoma intervalinė skalė, kuri vertinama nuo 1 iki 5, kur 1 – visai nesutinku (arba – visai nepritariu; tikrai ne); 2 – ko gero nesutinku (nepritariu; ko gero ne); 3 – abejoju, 4 – ko gero sutinku (ko gero taip; pritariu); 5 – visai sutinku (tikrai taip; visai pritariu). Anketoje buvo pateikti 4 uždari klausimai su 77 teiginiais, iš kurių buvo siekiama išsiaiškinti išsikeltus uždavinius.

Siekiant išsiaiškinti antrą uždavinį (ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumai), buvo susumuotos teiginių lentelės: mokyklos bendruomenės dalyvavimas ugdymo ir valdymo procesuose; mokymas, atsižvelgiant į kiekvieną ugdytinį; ugdymo kokybiškumas; pedagogų dėmesys ir bendraamžių pagalba mokiniams, turintiems SUP; mokinių saugumo užtikrinimas; ugdymosi aplinka mokykloje.

Analizuojant trečią išsikeltą uždavinį (mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo

nuostatos bei ryškiausi mokyklos bruožai) susumuotos teiginių lentelės: mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas; mokinių ugdymas ir užimtumas; dėmesys mokinių individualiems poreikiams.

Nagrinėjant ketvirtą uždavinį (mokykloje akcentuojamos vertybės ir pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius) taip pat susumuotos teiginių lentelės: pagarba, tolerancija, drausmė ir pareigingumas; mokyklos bendruomeniškumas atsižvelgiant į skirtybes bei pagalbą pedagogui; skirtingų poreikių vaikų mokymas; specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių savijauta ir bendruomenės narių nuostatos; inkliuzinis ugdymas.

Anketos buvo platinamos Šiaulių miesto mokyklose. Tyrimo tema ir tikslas buvo aptartas su įstaigų direktoriais/direktorių pavaduotojais, taip pat nurodoma, jog anketas turi užpildyti pedagogai (pradinių klasių bei dalykų pedagogai) ir pagalbos mokiniui specialistai (specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas, psichologas). Susitarta dėl anketų atsiėmimo datos.

Tyrimas atliktas laikantis tyrimo etikos principų. Respondentams paaiškintas tyrimo tikslas bei garantuotas anonimiškumas.

Apklausa buvo vykdoma 2016 metų lapkričio 14 – gruodžio 2 dienomis. Iš išplatintų 250 anketų, respondentų atsakytos (pilnai/tinkamai užpildytos) buvo 173 anketos. Surinkta pirminė informacija statistiškai apdorota naudojant statistinę programinę įrangą SPSS 21. Apdorojant atsakymus į atviro tipo klausimus atliekama turinio analizė.

2.3. Tyrimo imtis

Tyrimui taikyta patogioji imtis. Imtį sudarė tiriamieji, kuriuos buvo nesunku rasti, atsižvelgiant į tyrimo tikslą, uždavinius (Žydžiūnaitė, 2001). Patogiosios imties atrankos kriterijus – Šiaulių miesto mokyklose dirbantys pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai. Tai yra netikimybinė atranka (mažiau patikima nei tikimybinė), siekiant sudaryti reprezentatyvią imtį. Socialiniuose tyrimuose ši atranka naudojama dažniausiai, nes statistiškai atsitiktiniai pasirinktų respondentų skaičius negarantuoja tiriamo socialinės edukologijos fenomeno reprezentatyvumo (Žydžiūnaitė, 2001).

Tyrimas atliktas Šiaulių miesto 11 bendrojo ugdymo mokyklų: 2 pradinėse (Saulės, Centro), 4 progimnazijose (Gegužių, Medelyno, Juventos, Jovaro) bei 5 gimnazijose (J. Janonio, S. Šalkauskio, Santarvės, Sporto, Didždvario). Tyrime dalyvavo 30 pradinio ugdymo pedagogų, 113 dalykų pedagogų bei 30 pagalbos mokiniui specialistų. Iš viso apklausti 173 respondentai.

Siekiant užtikrinti imties reprezentatyvumą, apskaičiuotas respondentų skaičius. Iš visų mokyklų Šiaulių mieste, apklausta 11, kuriose dirba 479 pedagogai bei pagalbos mokiniui

specialistai. Apskaičiuojant imties reprezentatyvumą, pasirinkta 0,5 paklaida. Išsiaiškinta, jog reikalingas imties dydis 213 respondentų. Kadangi apklausta 173 respondentai, galima teigti, jog šiame tyrime imtis iš dalies tenkina reprezentatyvumo reikalavimą.

Tyrimė dalyvavo 164 moterys ir 9 vyrai. Daugiausia respondentų, kurių amžius 46- 55 metai (63 respondentai, 36,4%) bei 36-45 m. (42 respondentai, 24,3%). 31 dalyvavę tyrimė 56-60 metų (17,9%). 4 respondentai savo amžiaus neįvardijo (žr. 2 priedo, 1 lentelę).

169 iš 173 respondentų turi aukštąjį išsilavinimą, 4 pedagogai studijuoja pradinio ugdymo pedagogiką, dalyko pedagogiką (žr. 2 priedo, 2 lentelę).

Daugiausia apklausoje dalyvaujančių baigę dalyko pedagogikos studijas – 64,7% (žr. 2 priedo, 3 lentelę) ir pradinio ugdymo pedagogikos studijas – 19,1%. 13 respondentų – specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programą. Socialinės pedagogikos studijas baigę 4,6% apklaustųjų. Visi kiti teigė, jog baigę: pradinio ugdymo ir dalyko pedagogiką (2,3%), dalyko ir socialinę pedagogiką (1,2%) ir 1 respondentas – dalyko ir specialiąją pedagogiką (logopediją).

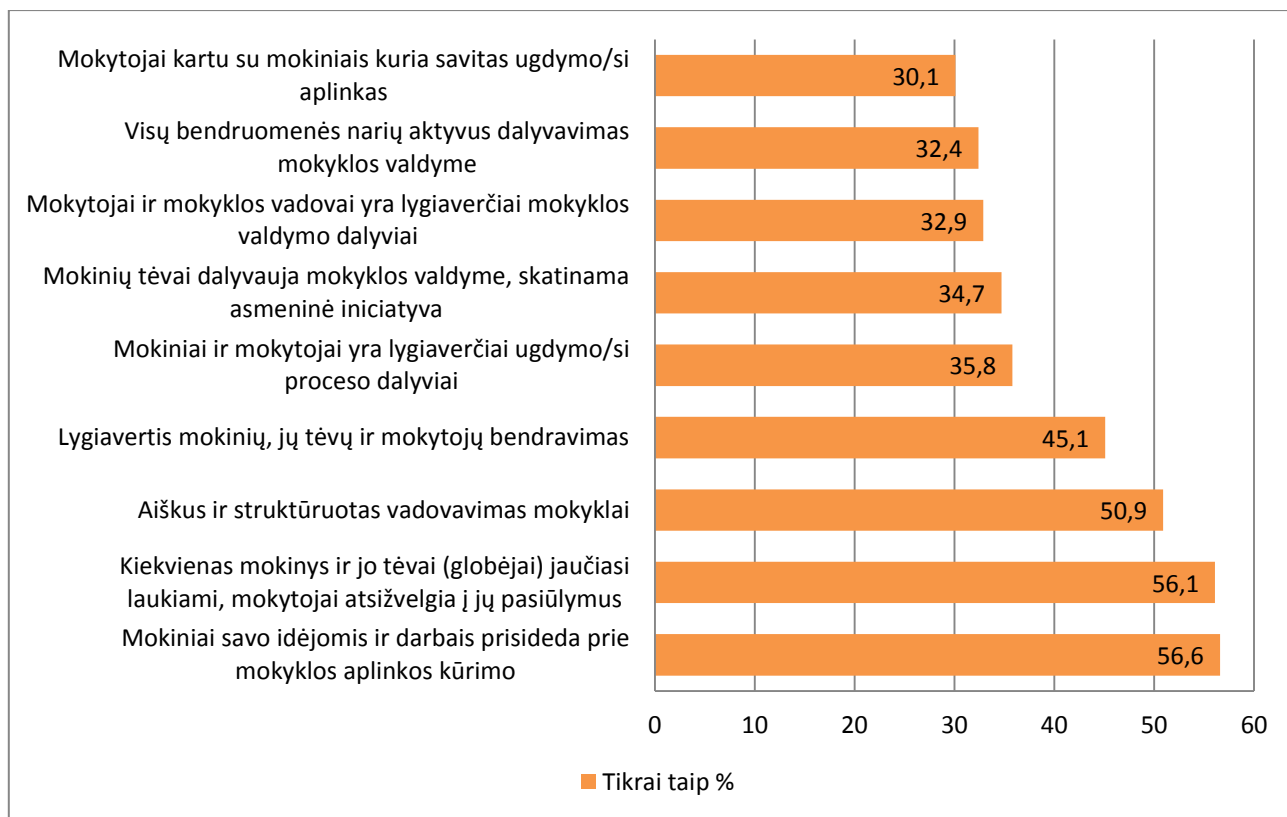
Respondentų buvo prašoma parašyti pareigas, kurias atlieka mokykloje (žr. 2 priedo, 4 lentelę). Paaiškėjo, jog, iš atsakiusių, daugiausiai dalyko pedagogų (113-65,3%). 30 (17,3%) respondentų atlieka pradinių klasių mokytojo pareigas. Taip pat 11 (6,4%) socialinių pedagogų bei 11 (6,4%) specialiųjų pedagogų, logopedų. 8 respondentai (4,6%) mokykloje atlieka direktoriaus pavaduotojo ugdymui pareigas. Galima teigti, jog apklausiant pedagogus bei pagalbos mokiniui specialistus, didžioji dauguma atsakiusių – dalyko bei pradinių klasių pedagogai, kurių mokyklose didžioji dauguma.

Norint akcentuoti respondentų patirtį, kuri padės tikslingai atkreipti dėmesį į situaciją mokyklose bei pateikti susumuotų atsakymų tikslingumą, buvo paklausta apie pedagogų bei pagalbos mokiniui specialistų pedagoginio darbo stažą (žr. 2 priedo, 5 lentelę). Išanalizavus duomenis, paaiškėjo, jog daugiau nei puse apklaustųjų turi 21 metų stažą (52,6%). 29 respondentų pedagoginio darbo stažas nuo 16 iki 20 metų. Taip pat nemaža dalis (11,6%) pedagogų turinčių nuo 11 iki 15 metų stažą. Kiti (4,6%) apklaustieji savo pedagoginio darbo stažo nenurodė. Visa tai parodo, jog apklaustieji turi didelę patirtį, kurios dėka tyrimo atsakymai turi iš dalies atskleisti esamą padėtį.

2 priedo 6 lentelėje pateikti duomenys iliustruojantys respondentų kvalifikacinę kategoriją. Dauguma respondentų turi vyr. mokytojo (40,5%) ir metodininko (38,7%) kvalifikacinę kategoriją. Tik 7 (4,0%) iš apklaustųjų turi eksperto kvalifikacinę kategoriją. Likę 29 (16,8%) respondentai-įvardijo turintys mokytojo kvalifikaciją.

2.4. Bendrojo ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumai

Kiekvienas mokymo įstaigos bendruomenės narys nori būti svarbus ir prisidėti prie veiklos, tačiau tam reikia pedagogų, pagalbos mokiniui specialistų, administracijos supratimo ir galimybės dalyvauti suteikimo. 1 pav. pateikiami duomenys apie tai, kaip tyrime dalyvavę pedagogai vertina savo mokyklos mokinių ir jų tėvų galimybes dalyvauti mokyklos gyvenime.



1 pav. Mokyklos bendruomenės dalyvavimas ugdymo ir valdymo procesuose

Respondentų nuomonių analizė atskleidė, jog, daugiau nei puse (56,1%) pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų visiškai pritaria teiginiams, jog kiekvienas mokinys ir jo tėvai ar globėjai jaučiasi laukiami ir mokytojai atsižvelgia į jų pateiktus pasiūlymus; (56,6%) mokiniai savo idėjomis ir darbais prisideda prie mokyklos aplinkos kūrimo.

50,9% respondentų aukščiausiai įsivertino - aiškų ir struktūruotą vadovavimą mokyklai. Šiek tiek mažiau pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų teigė, jog vertybe laiko lygiavertį mokinių, jų tėvų ir mokytojų bendravimą (45,1%).

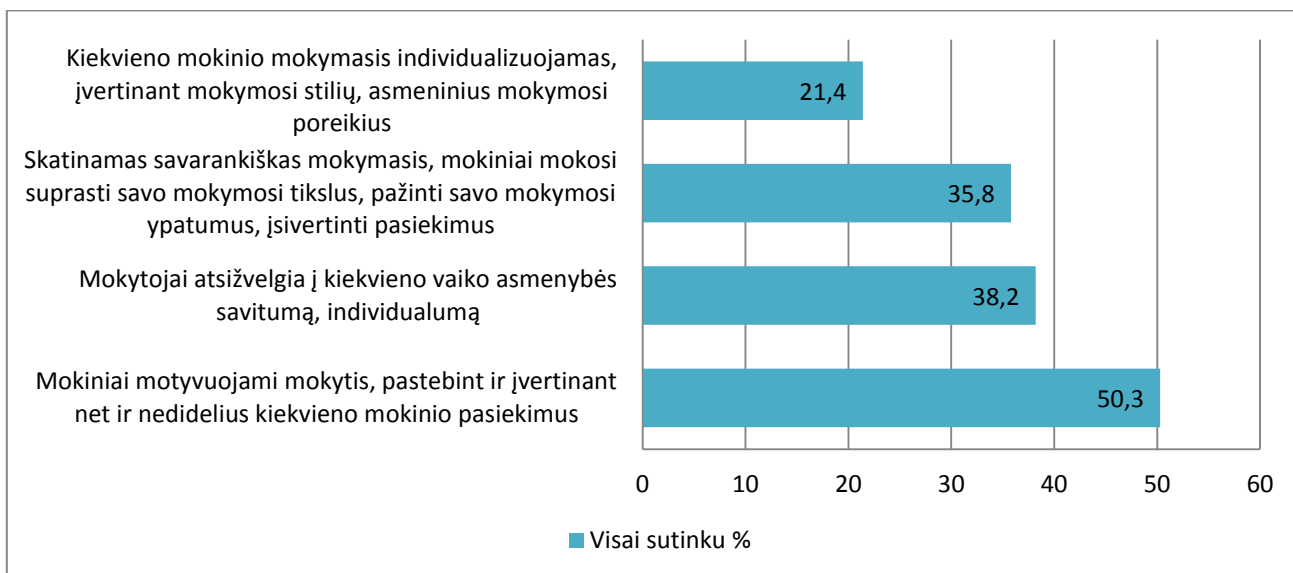
Tyrimo duomenimis, daugiau kaip trečdalis respondentų visiškai pritarė, kad mokiniai ir mokytojai yra lygiaverčiai ugdymo/si proceso dalyviai (35,8%). Kiek mažiau (34,7%) respondentų pritarė teiginiui, jog mokinių tėvai dalyvauja mokyklos valdyme ir skatinama asmeninė iniciatyva.

32,9% pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų pritarė visiškai teiginiu: mokytojai ir

mokyklos vadovai yra lygiaverčiai mokyklos valdymo dalyviai. 32,4% apklaustųjų pripažino, jog visiškai pritaria, jog bendruomenės nariai aktyviai dalyvauja mokyklos valdyme, iš jų 23,1% suabejojo, jog visi bendruomenės nariai aktyviai dalyvauja (žr. 3 priedo, 7 lentelę).

Mažiausias procentas apklaustųjų (30,1%) pažymėjo, jog mokytojai kartu su mokiniais kuria savitas ugdymo/si aplinkas.

2 pav. pateikiami duomenys apie mokymą, atsižvelgiant į kiekvieną ugdytinį.

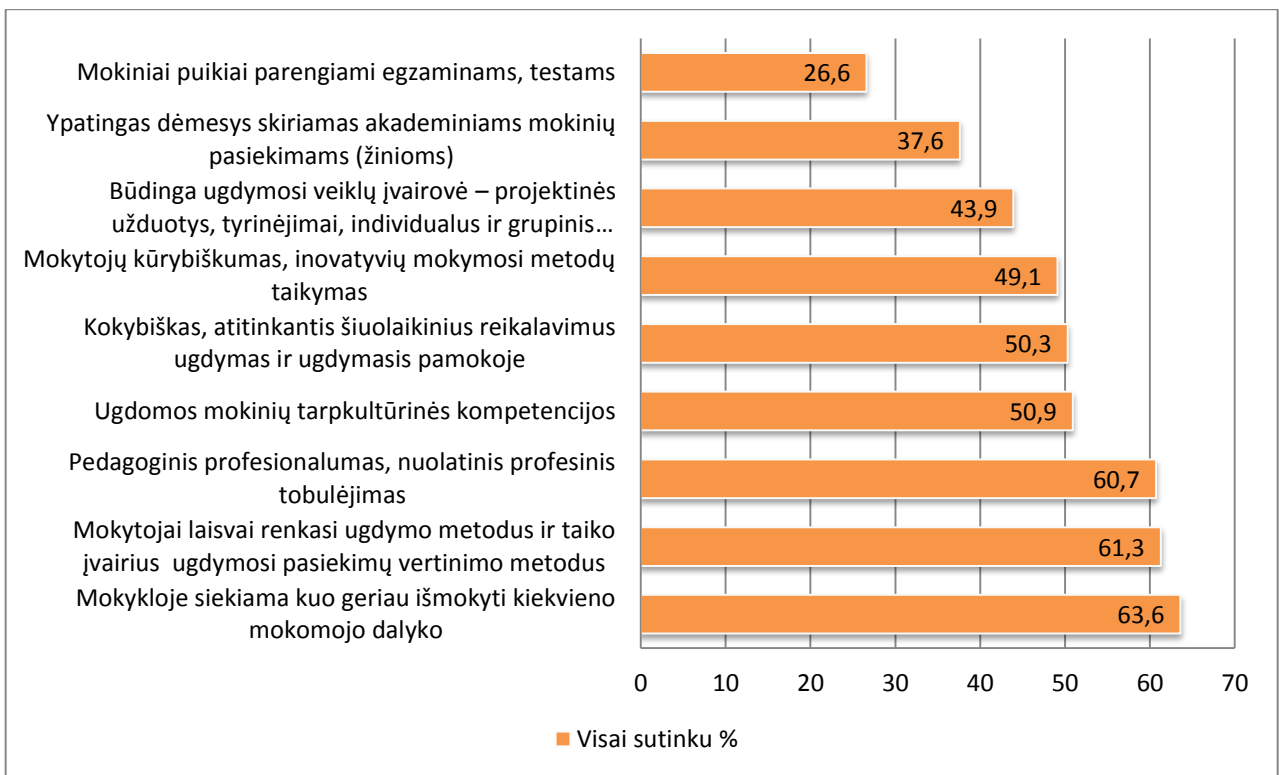


2 pav. Mokymas, atsižvelgiant į kiekvieną ugdytinį

Paaikškėjo (žr. 2 pav.), jog tik 21,4% respondentų visiškai pritarė teiginiui- kiekvieno mokinio mokymasis individualizuojamas, įvertinant mokymosi stilių, asmeninius mokymosi poreikius. Nors nemaža dalis (59,0%) atsakė, jog *ko gero sutinka*, tačiau 18,5% apklaustųjų suabejojo kiekvieno mokinio mokymo individualizavimu (žr. 3 priedo, 8 lentelę). Galima padaryti išvadą, jog dauguma (apie 80,0%) pedagogų individualizuoja arba iš dalies individualizuoja mokinio mokymąsi.

Apžvelgiant tolimesnius atsakymus, galima pastebėti, jog trečdalis apklaustųjų atsižvelgia į kiekvieno vaiko asmenybės savitumą, individualumą (38,2%) bei skatina savarankišką mokymąsi, jų mokyklose mokiniai mokosi suprasti savo mokymosi tikslus, pažinti savo mokymosi ypatumus ir įsivertinti pasiekimus (35,8%). Pusės respondentų mokymo įstaigose mokiniai motyvuojami mokytis, pastebinti ir įvertinant net ir nedidelius kiekvieno mokinio pasiekimus (50,3%).

3 pav. pateikiami duomenys apie mokyklų ugdymo kokybiškumą.



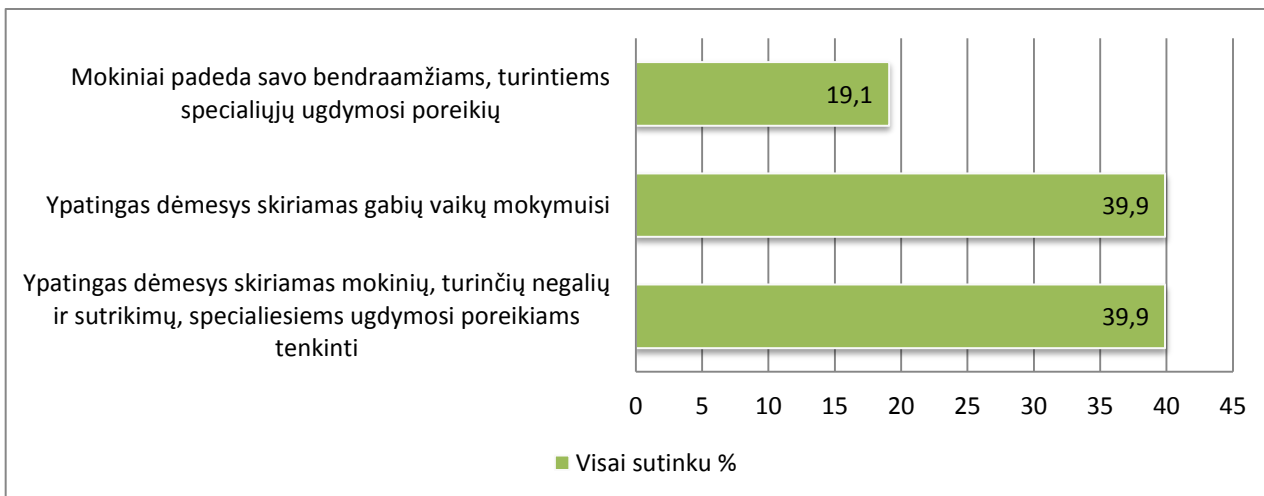
3 pav. Ugdymo kokybiškumas

Daugiau nei 60,0% respondentų teigė, jog laisvai renkasi ugdymo metodus ir taiko įvairius ugdymosi pasiekimų vertinimo metodus; siekiama, kuo geriau išmokyti kiekvieno mokomojo dalyko (žr. 3 pav.). Pastebima, jog mokykloje laikoma didele vertybe, kuri, ko gero, tobulinama ir vykdoma- pedagoginis profesionalumas, nuolatinis profesinis tobulėjimas (60,7%).

Pusė (50,9%) respondentų pripažino, jog mokiniams ugdomos tarpkultūrinės kompetencijos. Vadinasi mokiniai žino ir suvokia skirtingumą ir toleravimą. 50,3% apklaustųjų visiškai sutiko, jog jų mokykloje vykdomas kokybiškas, atitinkantis šiuolaikinius reikalavimus ugdymas ir ugdymasis pamokoje. Nemaža dalis respondentų pažymėjo, jog jų mokykloje mokytojai kūrybiški, taikomi inovatyvūs mokymo metodai (49,1%).

Kiek mažiau apklaustųjų (43,9%) pritarė, kad jų mokyklai būdinga ugdymosi veiklų įvairovė – projektinės užduotys, tyrinėjimai, individualus ir grupinis mokymasis. Visiškai sutikusių, jog jų mokykloje ypatingas dėmesys skiriamas akademiniam mokinių pasiekimams- 37,6%, tačiau, pateikus teiginį apie mokinių puikų parengimą egzaminams ir testams pritarė visiškai tik 26,6% respondentų. Galima daryti prielaidą, jog pedagogai skiria daug dėmesio mokinių akademiniam pasiekimams, tačiau nesijaučia puikiai parengę egzaminams ir testams.

Atkreipiant dėmesį į 4 pav. pateikiamus duomenis apie tai, kaip tyrime pedagogai vertina dėmesį iš mokytojų bei bendraamžių pagalbą mokiniams, turintiems SUP, aiškiai pastebimi įsivertinami teiginiai. Visi trys pakankamai aukštais procentais, kurie parodo, jog jie yra svarbūs ir egzistuoja mokyklos bendruomenės tarpe, ugdymo kokybiškume.

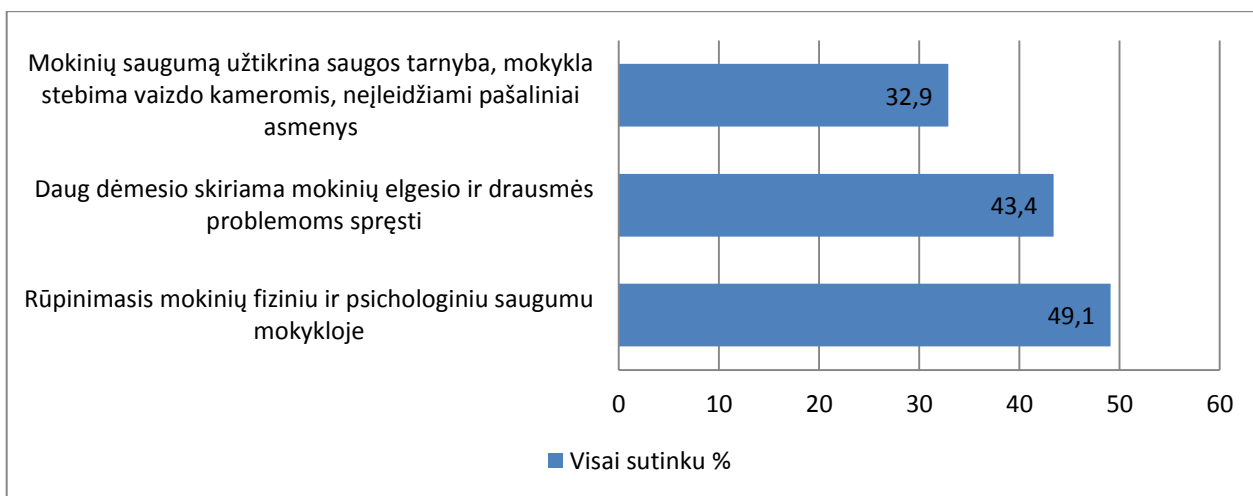


4 pav. Pedagogų dėmesys ir bendraamžių pagalba mokiniams, turintiems SUP

Ypatingas dėmesys skiriamas mokinių, turinčių negalių ir sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti (žr. 4 pav.) visiškai pritarė 39,9% pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų. Toks pat procentas pritarė, jog skiria ypatingą dėmesį gabių mokinių mokymuisi. Respondentų tik mažuma (19,1%) pritarė bei 27,7% suabejojo (žr. 3 priedo, 10 lentelę), jog jų mokykloje mokiniai padeda savo bendraamžiams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Taigi, galima spręsti, jog nors mokykloje skiriamas dėmesys mokinių, turinčių negalių ir sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti bei akcentuojami humaniškumo ir demokratiškumo principai, tačiau mokiniai padeda retai savo bendraamžiams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

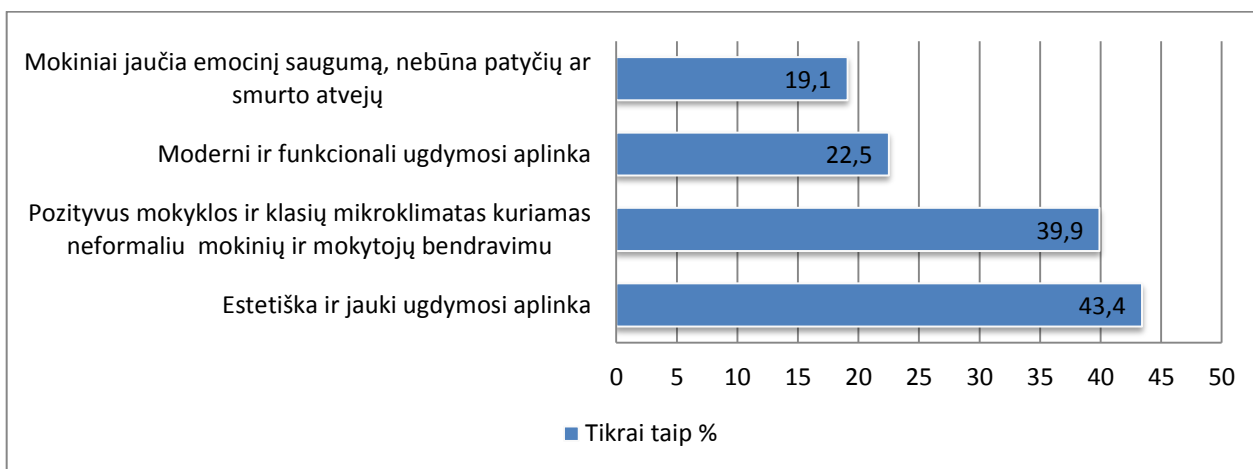
Kiekvienas mokinytis mokykloje turi jaustis saugiai, nebūti užgauliojamas ir žinoti elgesio taisykles, kurių reikia laikytis. Tirta pedagogų nuomonė apie tai, kaip jaučiasi mokyklose mokiniai- buvo apklausti mokyklos pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai, kurie kiekvieną dieną dirba mokykloje ir pastebi mokinių savijautą ir elgesį (žr. 5 pav.).



5 pav. Mokinių saugumo užtikrinimas

32,9% respondentų *visiškai sutiko*, jog jų mokyklose mokinių saugumą užtikrina saugos tarnyba, mokykla stebima vaizdo kameromis, neleidžiami pašaliniai asmenys, 41,6% pabrėžė, jog „ko gero sutinka“ ir 10,4% apklaustųjų akcentavo, jog *ko gero nesutinka* šiam teiginiui (žr. 3 priedo, 11 lentelę). Daug dėmesio, kaip pedagogai pabrėžė, skiriama mokinių elgesio ir drausmės problemoms spręsti (43,4%). 49,1% pabrėžė, jog mokykloje yra rūpinamasi mokinių fiziniu ir psichologiniu saugumu.

6 pav. pateikiami duomenys apie mokyklos ugdymosi aplinką.



6 pav. Ugdymosi aplinka mokykloje

Išanalizavus respondentų atsakymus- paaiškėjo, jog mokyklų ugdymosi aplinka ne visiškai moderni ir funkcionali arba tik iš dalies moderni (žr. 6 pav.).

Mokyklų, kurių aplinka moderni, pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai (22,5%) pritarė visiškai. Tačiau 46,8% apklaustųjų pabrėžė, jog jų mokykla „ko gero“ funkcionali ir

moderni bei 21,4% respondentų teigė, jog „abejoja“, kad jų mokykla yra moderni (žr. 3 priedo, 12 lentelę).

Nors tik penktadalis respondentų teigė, kad jų mokykla moderni ir funkcionali, tačiau nemaža dalis respondentų (43,4%) visiškai pritarė, jog jų mokyklos ugdymosi aplinka yra estetiška ir jauki. Nemaža dalis (38,7%) teigusių, jog mokyklos „ko gero“ jauki ir estetiška aplinka (žr. priedo, 12 lentelę).

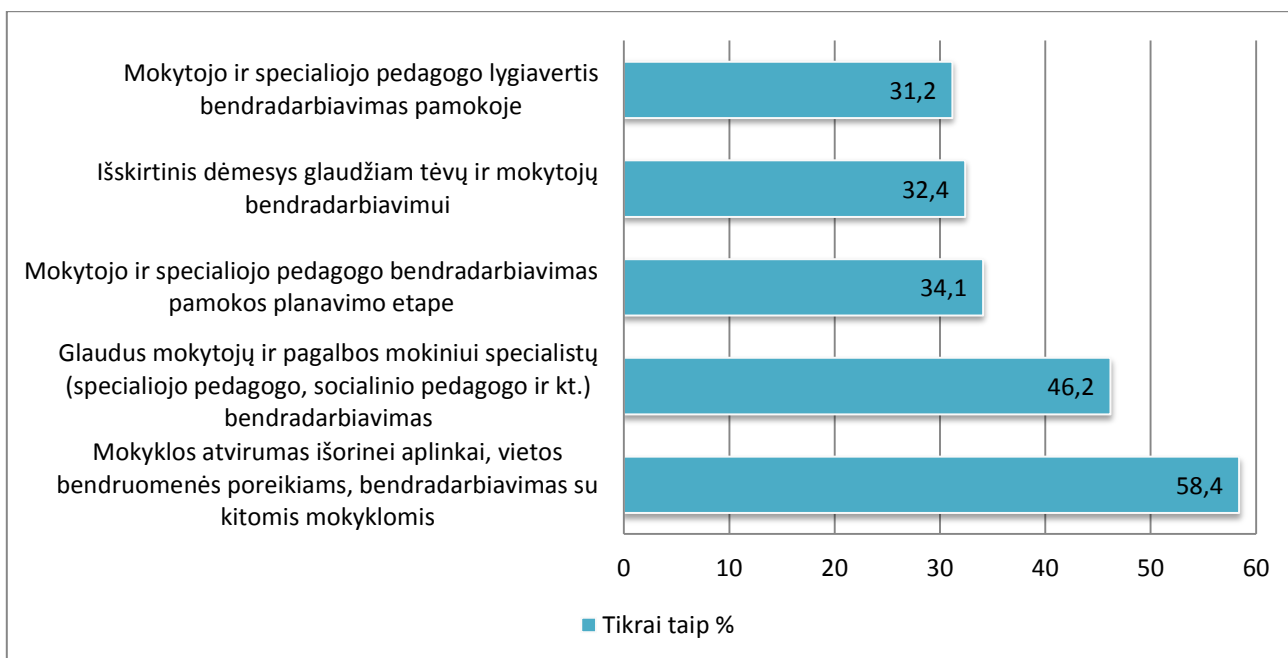
Nors nemaža dalis (39,9%) atsakė, jog mokykloje pozityvus mokyklos ir klasių mikroklimatas kuriamas neformaliu mokinių ir mokytojų bendravimu bei daug dėmesio skiriama mokinių elgesio ir drausmės problemoms spręsti (5 pav.), tačiau, apklaustųjų nuomone, dauguma vis dar negali visiškai pritarti, jog mokiniai jaučia emocinį saugumą ir nebūna patyčių ar smurto atvejų. Visiškai pritarė tik 19,1% respondentai, 21,4% suabejojo, jog mokiniai jaučiasi saugūs.

Pateikiant savo požiūrį, vienas respondentas išsakė savo nuomonę, akcentuodamas, jog jų *mokykla maža ir tuo patinkanti šeimoms turinčioms mažamečių vaikų. Mokykloje jaučiama šeimyninė aplinka, visi pasiruošę vieni kitiems padėti.*

2.5. Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo nuostatos

Mokyklos gyvenime turi būti ryškus bendruomeniškumas. Jaučiama organizacijos narių vienybė, talkinimas kitiems, įsipareigojimas draugams ir mokyklos bendruomenei¹⁵. Duomenys apie mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą pateikiami 7 pav.

¹⁵ Geros mokyklos koncepcija (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20048; II str.



7 pav. Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas

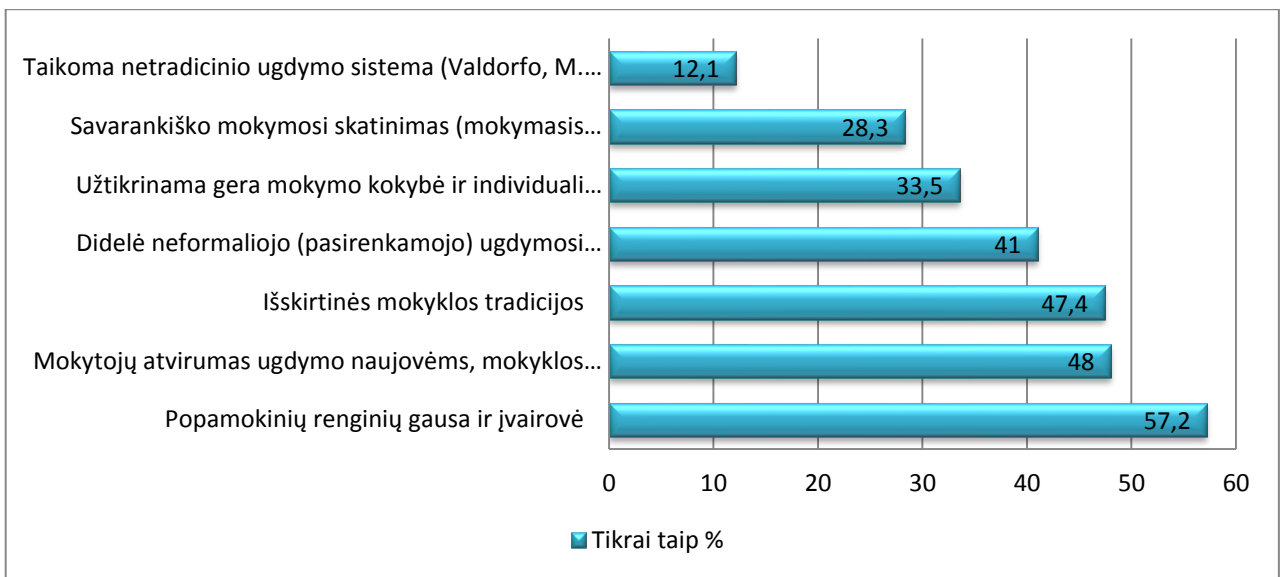
Daugiausia teigusių, jog mokykla atvira išorinei aplinkai, vietos bendruomenės poreikiams, bendradarbiavimui su kitomis mokyklomis- 58,4%. Šiek tiek mažiau pritariančių (46,2%), dėl glaudaus mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo. Tik trečdalis respondentų visiškai pritaria, jog tarp specialiojo pedagogo ir mokytojo vyksta bendradarbiavimas bei atsiranda dalis respondentų abejojančių (žr. 4 priedo, 13 lentelę) specialiojo pedagogo ir mokytojo bendradarbiavimu.

Suprantama, jei specialistai bendradarbiauja per mažai, tai taip pat nėra išskirtinio dėmesio tėvų ir mokytojų bendradarbiavimui. 32,4% pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų akcentavo, jog išskirtinis dėmesys skiriamas glaudžiam tėvų ir mokytojų bendradarbiavimui.

2.6. Ryškiausi mokyklos bruožai, skiriantys nuo kitų ugdymo įstaigų

Kiekviena mokykla siekia būti kuo nors išsiskiriančia iš kitų mokyklų, kad pritrauktų daugiau mokinių ir bendruomenė atsižvelgtų visuomenėje teigiamai. Siekiant būti išskirtine reikia tam tikrų, išskiriančių iš kitų mokyklų, bruožų.

Duomenys apie mokinių ugdymą ir užimtumą pateikiami 8 pav.

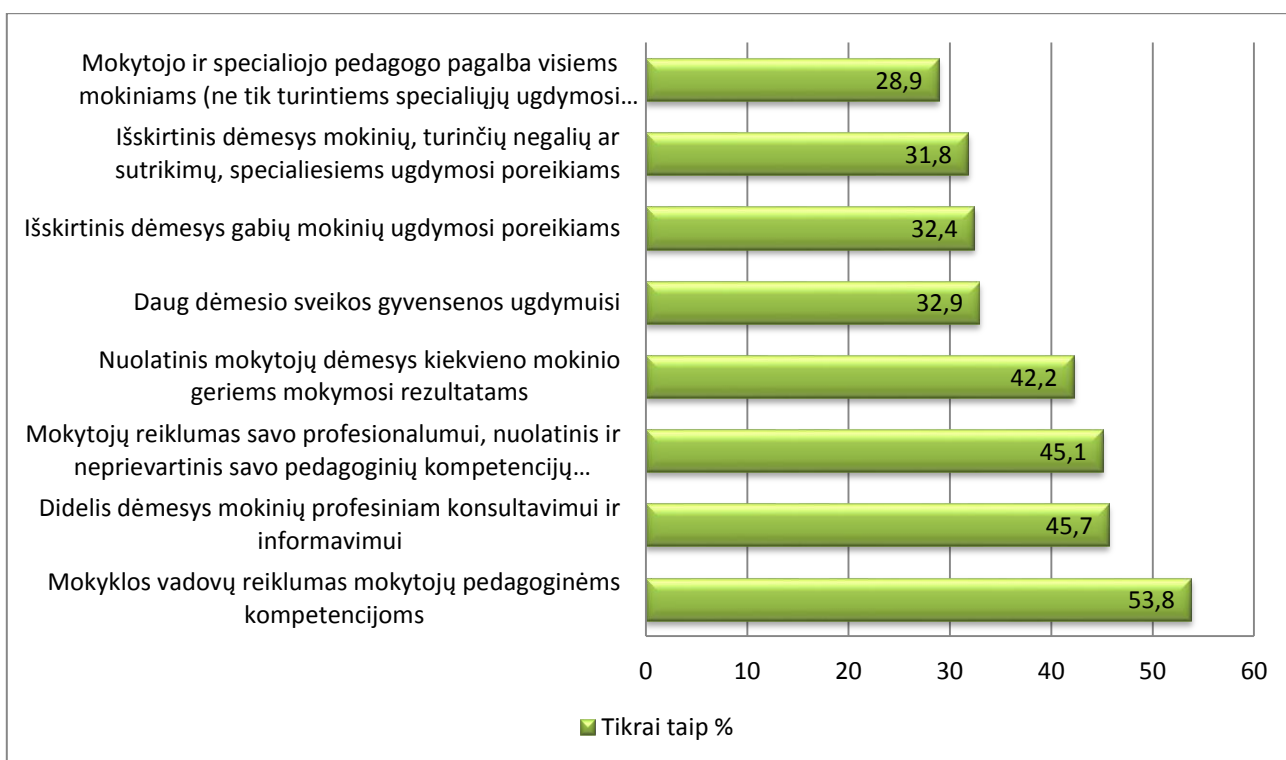


8 pav. Mokinių ugdymas ir užimtumas

Atlikus tyrimo analizę, paaiškėjo (žr. 8 pav.), jog labiausiai išsiskiriančiu bruožu respondentai laiko popamokinius renginius ir teigia, jog popamokinių renginių jų platus pasirinkimas (57,2%). Nemaža dalis respondentų teigė, jog jų mokykla išsiskiria atvirumu ugdymo naujovėms ir mokyklos kaitai (48%) bei išskirtinėmis tradicijomis (47,4%), didele neformaliojo ugdymosi būrelių įvairove (41%).

Trečdalis pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų akcentavo, jog jų mokykloje užtikrinama gera mokymo kokybė ir individuali mokymosi pažanga kiekvienam mokiniui (33,5%) bei savarankiško mokymosi skatinimas (eksperimentuojant, kuriant, bendradarbiaujant) (28,3%) ir tai jų mokyklos išskirtinis bruožas. Mažoji dalis apklaustųjų teigė, jog mokykloje taikoma netradicinio ugdymo sistema (12,1%) ir 28,3% respondentų suabejojo taikymu bei 25,4% teigė, jog tikrai netaikoma ši sistema (žr. 5 priedo, 14 lentelę).

Dėmesio mokinių individualiems poreikiams duomenys pateikiami 9 pav.



9 pav. Dėmesys mokinių individualiems poreikiams

Labiausiai išsiskiriančiu bruožu respondentai pateikia mokyklos vadovų reiklumą mokytojų pedagoginėms kompetencijoms (53,8%). Truputį mažesnis procentas respondentų išskyrė didelį dėmesį mokinių konsultavimui ir informavimui (45,7%), mokytojų reiklumą savo profesionalumui (45,1%) bei nuolatinį mokytojų dėmesį kiekvieno mokinio geriems mokymosi rezultatams (42,2%). Daugiau nei 30% apklaustųjų teigė, jog išskirtiniai mokyklos bruožai dėmesys sveikos gyvensenos ugdymuisi (32,9%), gabių mokinių ugdymosi poreikiams (32,4%) bei mokinių, turinčių negalių ar sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams (31,8%). Tik 28,9% pedagogų pažymėjo, jog išskirtiniu bruožu laiko mokytojo ir specialiojo pedagogo pagalbą visiems mokiniams; dalis jų (18,5%) suabejojo, jog šis bruožas yra laikomas išskirtiniu (žr. 5 priedo, 15 lentelę).

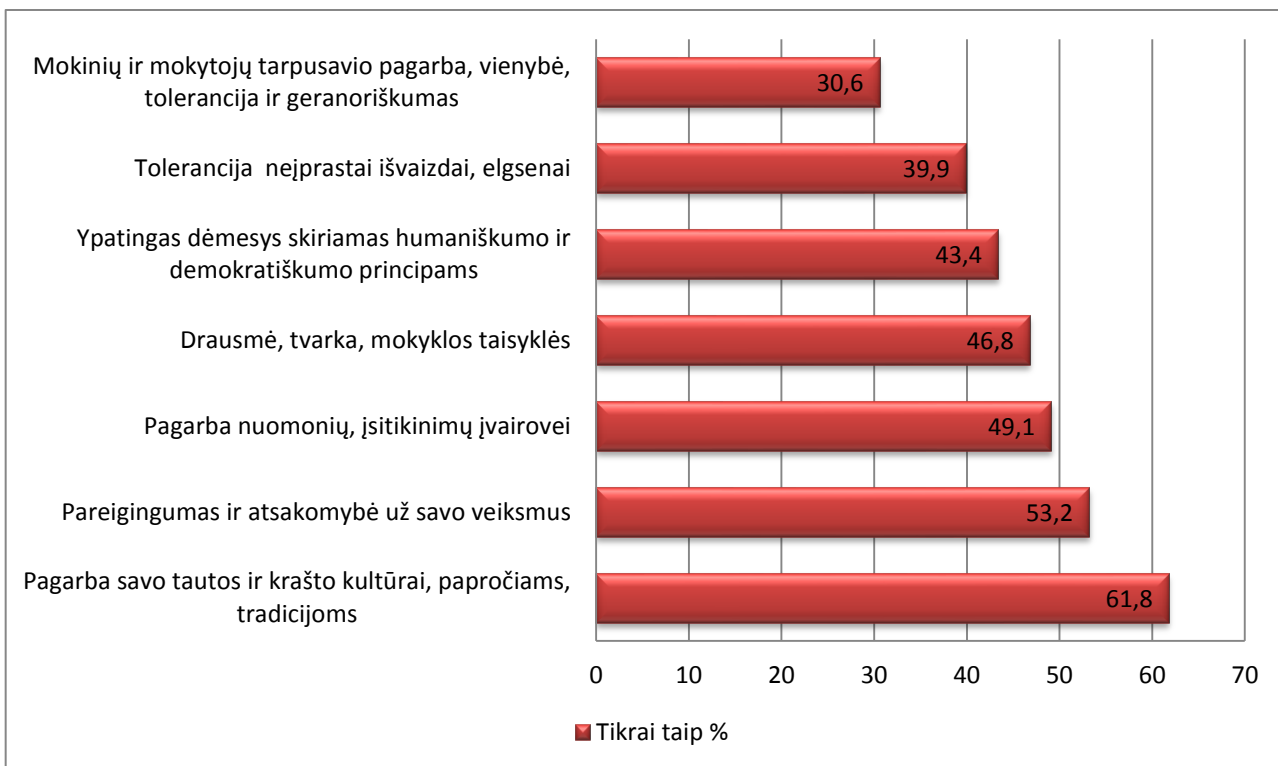
Pateikiant savo požiūrį išskirtinius mokyklos bruožus, vienas respondentas išskyrė, jog jų mokyklos esminis bruožas yra „*specializuotas ugdymas (sportas)*“, kitas respondentas teisinosi, jog negali tikslingai atsakyti, nes nežino gerai situacijos (neturi auklėjamosios klasės).

Akivaizdu, jog labiausiai išsiskiriantys mokyklos bruožai: popamokiniai renginiai, mokyklos vadovų reiklumas mokytojų pedagoginėms kompetencijoms, mokytojų atvirumas ugdymo naujovėms, mokyklos tradicijos, didelis dėmesys mokinių profesiniam konsultavimui ir

informavimui bei mokytojų reiklumas savo profesionalumui ir nuolatinis savo pedagoginių kompetencijų tobulinimas.

2.7. Mokykloje akcentuojamos vertybės

Vertybės yra be galo svarbios kiekvienoje bendruomenėje. 10 pav. pateikiami duomenys apie tai, kaip tyrime dalyvavę pedagogai vertina savo mokykloje pareigingumą, drausmę, pagarbą, ir toleranciją.



10 pav. Pagarpa, tolerancija, drausmė ir pareigingumas

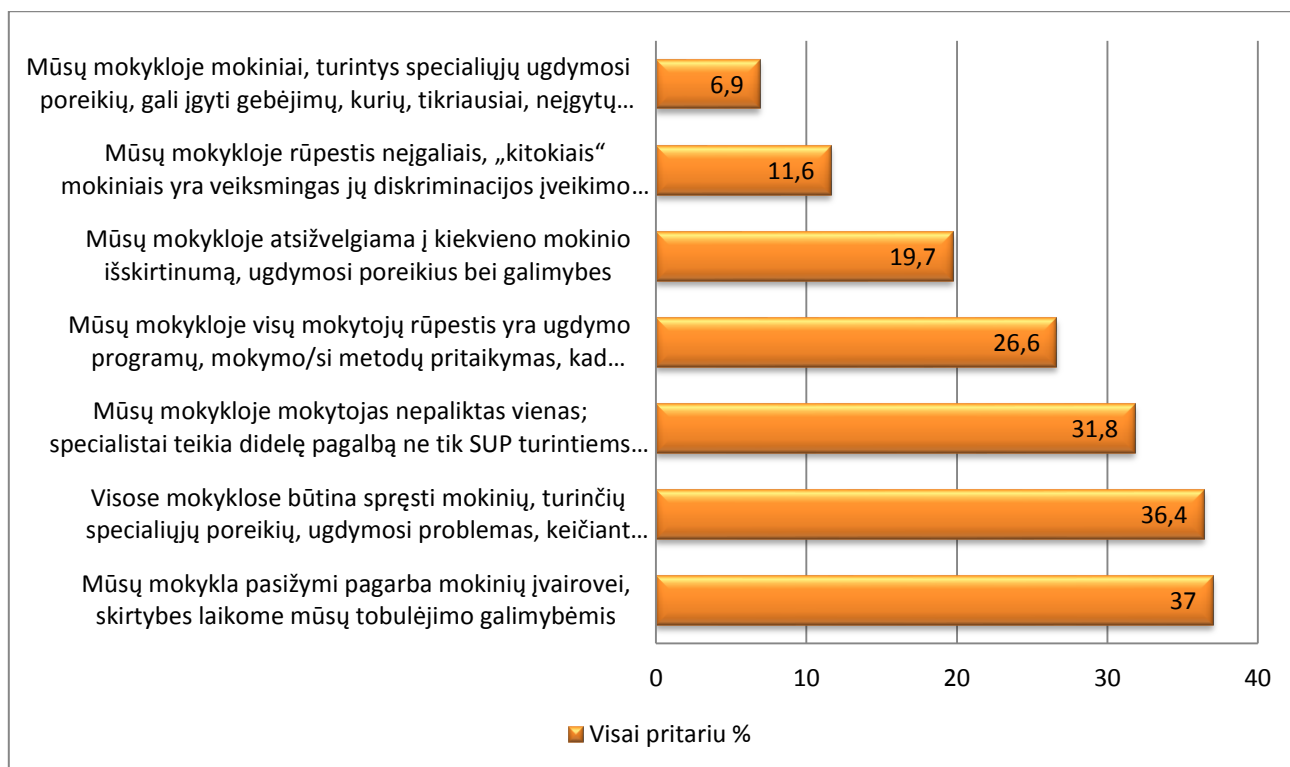
Respondentai aukščiausiai įsivertino (kaip vertybę) (žr. 10 pav.): pagarbą savo tautos ir krašto kultūrai, papročiams ir tradicijoms (61,8%); pareigingumą ir atsakomybę už savo veiksmus (53,2%); pagarbą nuomonių, įsitikinimų įvairovei (49,1%).

Kiek mažiau apklaustųjų (46,8%) labiausiai pritarė drausmei, tvarkai ir mokyklos taisyklėms bei tolerancijai neįprastai išvaizdai, elgsenai (39,9%), tačiau tik trečdalis respondentų pritarė, jog mokykloje tarp mokinių ir mokytojų yra tarpusavio pagarpa, vienybė, tolerancija ir geranoriškumas (30,6%)

Apibendrinant, galima teigti, jog daugiausia respondentų įvertintos vertybės: pagarba savo tautos ir krašto kultūrai, papročiams ir tradicijoms, nuomonių, įsitikinimų įvairovei; pareiškimas ir atsakomybė už savo veiksmus.

2.8. Pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius

11 pav. pateikiami duomenys apie tai, kaip tyrime dalyvavę pedagogai vertina savo mokyklos bendruomeniškumą atsižvelgiant į skirtybes bei pagalbą pedagogui.



11 pav. Mokyklos bendruomeniškumas atsižvelgiant į skirtybes bei pagalbą pedagogui

Daugiausia respondentų (37%) pabrėžė, jog jų mokykla pasižymi pagarba mokinių įvairovei, kurioje skirtybės laikomos pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų tobulėjimo galimybėmis. Apklaustieji taip pat pabrėžė, jog visose mokyklose būtina spręsti mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymosi problemas, keičiant ugdymo aplinką, mokymo/si metodus, teikiant pagalbą, deramai tenkinant poreikius, o ne vien kritikuojant vaiką ir jo tėvus (36,4%).

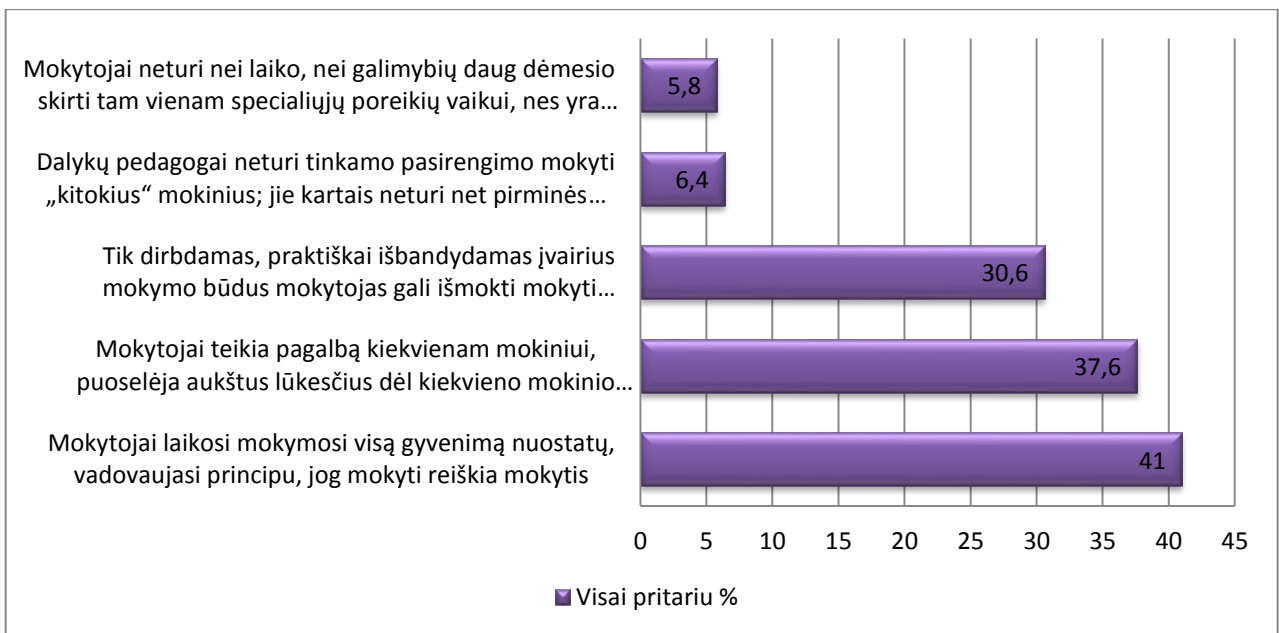
Trečdalis pedagogų (31,8%) akcentavo, jog jų mokykloje mokytojas vienas nėra paliktas, specialistai teikia didelę pagalbą ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, bet ir mokytojams. Šiek tiek mažesnis procentas (26,6%) pažymėjusių, jog visiškai pritaria, kad jų

mokykloje visų mokytojų rūpestis yra ugdymo programų, mokymo/si metodų pritaikymas, siekiant, kad kiekvienas vaikas galėtų išmokti.

Nors 19,7% respondentų „visiškai pritarė“, jog jų mokykloje atsižvelgiama į kiekvieno mokinio išskirtinumą, ugdymosi poreikius bei galimybes, tačiau 69,9% „pritarė“ šiam teiginiui (žr. 7 priedo, 17 lentelę). 11,6% apklaustųjų atskleidė („visiškai pritarė“), jog jų mokykloje rūpinimasis „kitokiais“ yra veiksmingas jų diskriminacijos įveikimo būdas, 63,6% „pritarė“ ir 18,5% respondentų „suabejojo“ (žr. 7 priedo, 17 lentelę). Nors procentas visiškai pritariančių nedidelis, tačiau, tai parodo, jog yra mokyklų, kuriose rūpinimasis „kitokiais“ yra veiksmingas diskriminacijos įveikimas (kaip vienas iš būdų). Apie 7% respondentų pabrėžė, jog jų mokykloje specialiųjų poreikių mokiniai gali įgyti tokių gebėjimų, kurių neįgytų specialiojoje mokykloje, tačiau 36,4% šiuo teiginiu „suabejojo“ (žr. 7 priedo, 17 lentelę).

Apibendrinant galima daryti išvadą, jog daugiausia respondentų visiškai pritaria, jog jų mokykla pasižymi pagarba mokinių įvairovei, kurioje skirtybės laikomos pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų tobulėjimo galimybėmis, taip pat, jog visose mokyklose būtina spręsti mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymosi problemas, keičiant ugdymo aplinką, mokymo/si metodus, teikiant pagalbą, deramai tenkinant poreikius, o ne vien kritikuojant vaiką ir jo tėvus. Mažesnė dalis akcentuoja, jog jų mokykloje mokytojas vienas nėra paliktas ir specialistai teikia didelę pagalbą ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, bet ir mokytojams bei mokykloje visų mokytojų rūpestis yra ugdymo programų, mokymo/si metodų pritaikymas, kad kiekvienas vaikas galėtų išmokti. Didesnė suabejojusių respondentų dalis išaiškėjo, analizuojant du teiginius: mokykloje rūpinimasis „kitokiais“ yra veiksmingas jų diskriminacijos įveikimo būdas bei mokykloje specialiųjų poreikių mokiniai gali įgyti tokių gebėjimų, kurių neįgytų specialiojoje mokykloje.

Pedagogų nuomonės apie skirtingų poreikių vaikų mokymą pateikiami 12 pav.



12 pav. Skirtingų poreikių vaikų mokymas

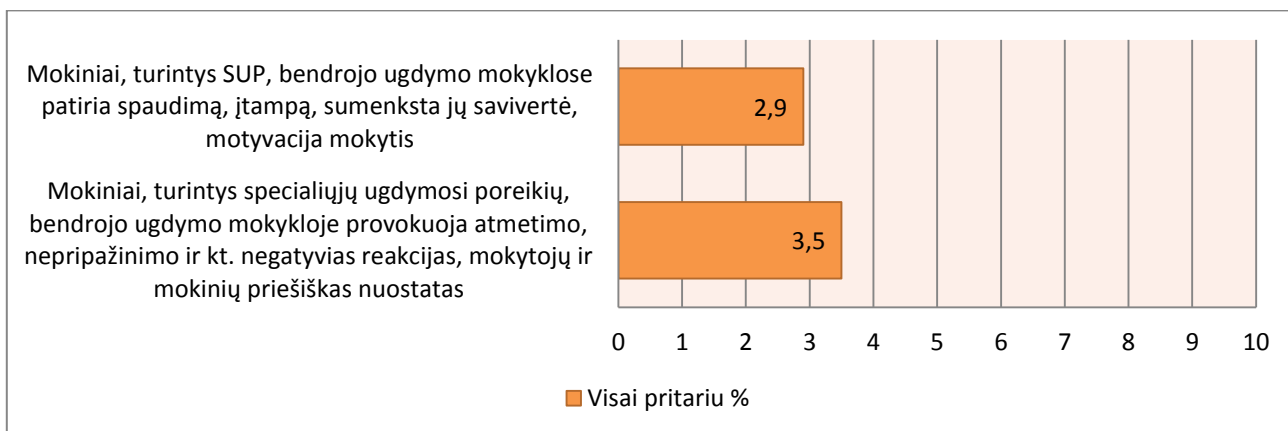
41% respondentų pažymėjo, jog *visiškai pritaria* teiginiui- mokytojai laikosi visą gyvenimą nuostatų ir vadovaujasi principu, jog mokyti reikia mokytis. Taip pat nemaža dalis atsakiusių teigia, jog teikia pagalbą kiekvienam mokiniui ir puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų (37,6%). 30,6% pažymėjo, jog gali išmokyti „kitokį“ vaiką tik dirbdami ir praktiškai išbandydami įvairius mokymo būdus.

Tik mažuma respondentų akcentavo, jog dalykų pedagogai neturi tinkamo pasirėngimo mokyti „kitokius“ mokinius, neturi net pirminės informacijos apie mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bei pedagoginės pagalbos organizavimą tokiems vaikams (6,4%). Didesnė dalis šiam teiginiui buvo nepritariančių (35,3%) bei abejojančių (20,2%), pritariančių (20,2%)- pasiskirstė po lygiai (žr. 7 priedo, 18 lentelę). Taip pat mažuma (5,8%) visiškai pritarė, jog mokytojai neturi nei laiko, nei galimybių daug dėmesio skirti vienam specialiųjų poreikių vaikui, nes yra dar daug kitų. Šiam teiginiu respondentų nuomonės pasiskirstė įvairiai: pritarusių (26,0%), abejojančių (28,9%) ir nepritarusių (24,3%) (žr. 7 priedo, 18 lentelę).

Apibendrinant galima teigti, jog mokytojai vadovaujasi principu, jog mokyti reikia mokytis, taip pat teikia pagalbą kiekvienam mokiniui ir pripažįsta, jog išmokyti „kitokį“ vaiką gali tik praktiškai dirbdami ir išbandydami įvairius mokymo metodus. Tačiau ne visada turi tinkamą pasirėngimą mokyti „kitokius“ mokinius ir kartais neturi pirminės informacijos apie SUP mokinius bei ne visada turi laiko ir galimybių skirti vienam specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui.

Pedagogų apklausos duomenis apie specialiųjų poreikių mokinių savijautą ir bendruomenės

narių nuostatas iliustruoja 13 pav.

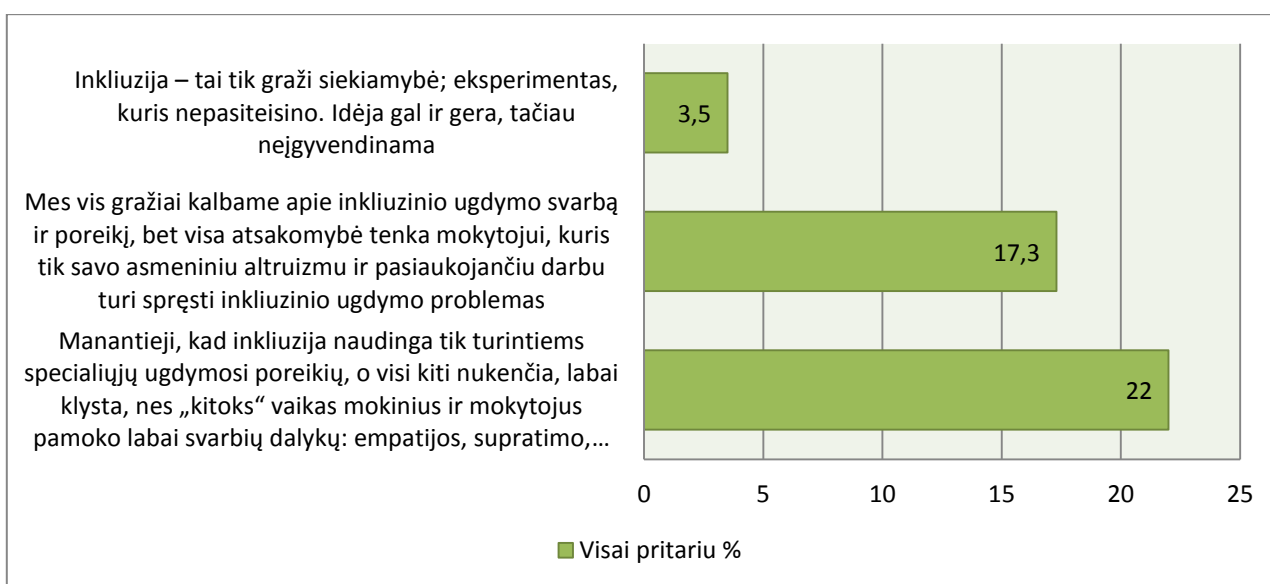


13 pav. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių savijauta ir bendruomenės narių nuostatos

Tik mažuma pažymėjo visiškai pritardami, jog mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo mokyklose provokuoja atmetimo, nepripažinimo ir kitas neigiamas reakcijas, mokytojų priešiškas nuostatas (3,5%) bei patiria spaudimą, įtampą, sumenksta jų savivertė ir motyvacija mokytis (2,9%). Didžioji dauguma mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų šiuos teiginius žymėjo neigiamai (žr. 7 priedo, 19 lentelę).

Apibendrinant galima teigti, jog mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo mokyklose nepatiria arba itin retai patiria spaudimą, įtampą ar sumenksta jų savivertė, motyvaciją mokytis. Taip pat tokie mokiniai bendrojo ugdymo mokykloje neprovokuoja atmetimo ar nepripažinimo ir mokytojų, mokinių priešiškų nuostatų.

Duomenys apie inkluzinį ugdymą pateikiami 14 pav.



14 pav. Inkluzinis ugdymas

Dauguma pažymėjo teigiamai ir pabrėžė, jog „kitoks“ vaikas mokinius ir mokytojus pamoko labai svarbių dalykų: empatijos, supratimo, pagarbos ir tolerancijos: visiškai pritarė (22,0%), pritarė (61,3%) (žr. 7 priedo, 20 lentelę).

17,3% respondentų teigė, jog visa atsakomybė tenka jiems, nes dirbama pasiaukojančiai ir turi spręsti inkliuzinio ugdymo problemas, taip pat pritarė (38,7%) ir abejojančių šiuo teiginiu (31,8%) (žr. 7 priedo, 20 lentelę).

Vertindami teiginį *inkliuzija yra tik graži siekiamybė; eksperimentas, kuris nepasiteisino, idėja, gal ir gera, tačiau neįgyvendinama*, dauguma respondentų (žr. 7 priedo, 20 lentelę). Žymėjo atsakymus *abejoju* (40,5%) bei nepritarė (30,6%).

Pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų buvo prašoma plačiau pakomentuoti savo atsakymus. Iš visų apklaustų respondentų, 8 išsakė savo nuomonę. Vienas pedagogas akcentavo mokyklos išskirtinumą („*mūsų mokykla yra išskirtinė, turinti aiškią kryptį*“). 2 respondentai pabrėžė, jog jų mokykloje nesimoko specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai („*Neturime SUP mokinių.*“ „*Spec. poreikių mokinių, mūsų gimnazijoje nėra, bet, jei ir būtų, mes būtume tolerantiški ir pagarbiai elgtumėmės*“). Vienas pedagogas pateikė priežastį, kuri trukdo labiau žvelgti į mokinių problemas ir jas greičiau spręsti („*Didelis skaičius mokinių neleidžia gilintis į atskiro, neįgalaus vaiko problemas*“). Kiti du respondentai išsakė požiūrį į SUP mokinius bei pateikė reikalingus pagalbos būdus, stebėtą gerą patirtį, kurią norėtųsi pritaikyti savo mokykloje: „*Labai dažnai SUP vaikai suprantami tik kaip negalią turintys. Tokiems mokiniams, deja, pirmiausia nepritaikyta ugdymosi aplinka (liftai, keltuvai). Jų tiesiog nėra. O kitais atvejais, išties mokytojui reikalingas pagalbininkas, apie kurį galime tik svajoti.*“ „*Dažnai tenka lankytis užsienio mokyklose, matyti ten esančią įvairovę, tačiau ramų, konstruktyvų darbą. Norisi šią patirtį perkelti į savo mokyklą.*“

Išsakę savo nuomonę apklaustieji, teigė, jog mokomasi visą gyvenimą ir inkliuzija veiksminga, ugdant supratingą, tolerantišką būsimąją visuomenę, tačiau šiuo metu tam nėra tinkamų sąlygų (finansinių, fizinių). Reikia tobulinti sistemą: mažinti mokinių skaičių klasėse, didinti mokytojų skaičių klasėje.

Taigi, galima teigti, jog pedagogai pritaria ir suvokia, jog „kitoks“ vaikas mokinius ir mokytojus pamoko labai svarbių dalykų: empatijos, supratimo, pagarbos ir tolerancijos, tačiau nemaža dalis pabrėžia, jog visa atsakomybė tenka pedagogams.

2.9. Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Apklausus respondentus, kaip jie vertina bendruomenės narių dalyvavimą mokyklos gyvenime, paaiškėjo, jog tiriamose mokyklose mokiniai ir jų tėvai / globėjai laukiami ir mokytojai atsižvelgia į jų pateiktus pasiūlymus, mokykloms vadovaujama aiškiai ir struktūruotai. Išsiaiškinta, jog lygiavertiškumas didesnis tarp mokinių ir mokytojų, nei tarp mokytojų ir vadovų.

Nors didelis skaičius respondentų pripažino, jog mokiniai savo idėjomis, darbais prisideda prie mokyklos aplinkos kūrimo, tačiau ne visi pedagogai kartu su mokiniais kuria savitas ugdymo/si aplinkas. Nemažas skaičius apklaustųjų abejoja, jog mokyklos valdyme aktyviai dalyvauja visi bendruomenės nariai.

Aptariant pedagogų nuomonę apie ugdytinių mokymą, galima teigti, jog mokyklose mokytojai motyvuoja mokinius, pastebėdami ir įvertindami net ir nedidelius kiekvieno pasiekimus, atsižvelgia į kiekvieno asmenybės savitumą bei skatina savarankišką mokymąsi. Dauguma pedagogų individualizuoja arba iš dalies individualizuoja mokinio mokymąsi.

Atsižvelgiant į pedagogų bei pagalbos mokiniui specialistų nuomonę į ugdymo kokybiškumą, paaiškėjo, jog mokytojai laisvai renkasi ugdymo metodus ir taiko įvairius ugdymosi pasiekimų vertinimo metodus, siekdami, kuo geriau išmokyti kiekvieno mokinio dalyko. Pedagogai mokyklose ugdo mokinių tarpkultūrinę kompetenciją.

Pedagogai bei pagalbos mokiniui specialistai ne visiškai užtikrintai pritaria, jog ypatingas dėmesys skiriamas akademiniam mokinių pasiekimams, ne visiškai pasitikėjimas pastebimas klausiant nuomonės apie mokinių parengimą egzaminams, testams.

Išsiaiškinta, jog dėmesys skiriamas ir gabių vaikų mokymuisi, ir mokinių, turinčių negalių ir sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti. Pedagogų teigimu, ne visi mokiniai padeda savo bendraamžiams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Pedagogų teigimu, jų mokyklose yra rūpinamasi mokinių fiziniu, psichologiniu saugumu bei skiriamas dėmesys mokinių elgesio ir drausmės problemoms spręsti, tačiau ne visose mokyklose saugumą užtikrina saugos tarnyba, vaizdo kameros ir prižiūrima, kad nebūtų įleidžiami pašaliniai asmenys.

Mokyklos yra estetiškos ir jaukios, tačiau kai kuriose mokytojai pasigenda modernumo ir funkcionalumo. Neformaliu mokinių ir mokytojų bendravimu kuriamas pozityvus mokyklos ir klasių mikroklimatas, tačiau ne visose mokyklose mokiniai jaučia emocinį saugumą, nebūna patyčių ar smurto atvejų.

Schiro (2013, p. 40) teigimu, „mokykloje turi būti maloni, skatinanti, į vaiką orientuota aplinka, kurioje būtų čia ir dabar tenkinami vaiko ugdymosi poreikiai bei interesai”. Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, jog tiriamų mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos yra pritaikomos gerai, mokyklos atviros išorinei aplinkai, vietos bendruomenės poreikiams, bendradarbiavimui su kitomis mokyklomis. Ugdymo įstaigoje vyksta mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas bei bendradarbiavimas tarp mokytojų ir tėvų. Kiek mažiau bendradarbiauja mokytojai su specialiaisiais pedagogais.

Labiausiai išsiskiriantys mokyklos bruožai: popamokiniai renginiai, mokyklos vadovų reiklumas mokytojų pedagoginėms kompetencijoms, mokytojų atvirumas ugdymo naujovėms, mokyklos tradicijos, didelis dėmesys mokinių profesiniam konsultavimui ir informavimui bei mokytojų reiklumas savo profesionalumui ir nuolatinis savo pedagoginių kompetencijų tobulinimas. Mažiausiai pedagogų įvertinti: Mokytojo ir specialiojo pedagogo pagalba visiems mokiniams (ne tik turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių) bei netradicinio ugdymo sistema.

Aukščiausiai respondentai įsivertina (kaip vertybes) pagarbą savo tautos ir krašto kultūrai, papročiams ir tradicijoms, nuomonių, įsitikinimų įvairovei bei pareigingumą ir atsakomybę už savo veiksmus.

Pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai pasirengę tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Jie visiškai pritaria, jog jų mokykla pasižymi pagarba mokinių įvairovei, kurioje skirtybės laikomos pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų tobulėjimo galimybėmis. Apklaustieji pripažįsta, jog visose mokyklose būtina spręsti mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymosi problemas, keičiant ugdymo aplinką, mokymo/si metodus, teikiant pagalbą, deramai tenkinant poreikius, o ne vien kritikuojant vaiką ir jo tėvus. Nors pedagogai nepripažino, jog mokykloje specialiųjų poreikių mokiniai gali įgyti tokių gebėjimų, kurių neįgytų specialiojoje mokykloje, tačiau nemaža dalis pritarė, jog rūpinimasis „kitokiais“ yra veiksmingas jų diskriminacijos įveikimo būdas.

Mokytojai vadovaujasi principu, jog mokyti reiškia mokytis, teikia pagalbą kiekvienam mokiniui, pripažįsta, jog išmokyti „kitokį“ vaiką gali tik praktiškai dirbdami ir išbandydami įvairius mokymo metodus. Ugdytojai, nors ir stengiasi, tačiau ne visada turi pakankamai laiko ir galimybių skirti vienam specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui. Kartais pedagogams trūksta tinkamo pasirengimo mokyti „kitokius“ mokinius, neturi pirminės informacijos apie SUP mokinius.

Sumuojant pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų nuomones, paaiškėjo, jog mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, mokyklose nepatiria arba itin retai patiria spaudimą, įtampą

ar sumenksta jų savivertę, motyvaciją mokytis. Šie mokiniai bendrojo ugdymo mokykloje neprovokuoja nepripažinimo ir priešiško nuostatų. Pedagogai pritaria, jog „kitoks“ vaikas mokinius ir mokytojus pamoko labai svarbių dalykų: empatijos, supratimo, pagarbos ir tolerancijos, nors visa atsakomybė tenka pedagogams.

Galima teigti, jog mokyklose inkliuzinę aplinką yra stengiamasi palaikyti, atnaujinti. Mokyklos bendruomenėje stengiamasi bendradarbiauti, palaikyti mokinių tinkamą elgesį, taikyti mokymo strategijas, siekiant, kad visi mokiniai suprastų ir įgautų žinių. Ugdymo įstaigose yra jauku. Šiek tiek pasigendama bendradarbiavimo tarp specialiųjų pedagogų ir mokytojų bei ne visose mokyklose įtraukiami tėvai, tačiau pedagogai supranta, kas yra inkliuzinis ugdymas ir mokykloje toleruoja visus mokinius bei skatina toleranciją.

Janiūnaitė, Bankauskienė ir kt. (2013) teigia, jog edukacinės inovacijos eina per penkias sistemas, kurios, atlikus tyrimą, dalinai mokyklose teigiamai įvertinamos. Kiekviena posistemė labai svarbi ir norint, kad edukacinė inovacija vyktų,- mokyklose reikia išklauso ir bendradarbiavimo bei motyvacijos. Nesvarbu, kuris mokyklos bendruomenės narys pradės inovaciją, svarbu, jog tai veiktų ir plėtotųsi toliau visoje mokyklos sistemoje. Pasak Baranauskienės, Pletkuvienės (2014, p. 12) žmonės dalijasi savo žiniomis vykstant įvairiems socialiniams procesams. Socialinis aktyvumas lemia tai, kad dalydamiesi savo prielaidomis apie dalykus ir reiškinius mes juos objektyvizuojame.

Išvados

1. Atlikus teorinę analizę, išryškėja, kad edukacinės inovacijos apibūdinamos kaip nauja edukacinė idėja, diegiama asmens / grupės, ugdymo įstaigos lygmeniu, siekiant palaikyti pozityvią, visiems mokiniams tinkamą aplinką, siekiant naudoti visiems mokyklos bendruomenės nariams. Edukacinė aplinka sukurta ir veikiama pedagogo, o mokymosi aplinka ne visada susijusi su mokymu. Mokslinės literatūros duomenimis, inkliuzinė aplinka, tai aplinka, kurioje visi mokiniai mokosi kartu, siekiama užtikrinti lygias galimybes visiems mokiniams, nei vienas nėra išskiriamas, visi toleruojami ir nėra diskriminacijos. Inkliuzinės aplinkos sąvoka, viena iš edukacinių inovacijų. Siekiant, kad mokyklose vyktų inkliuzinis ugdymas, pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai turi remtis pagarbos mokinių įvairovei vertybėmis, pagalbos kiekvienam mokiniui, bendradarbiavimo, profesinio tobulėjimo nuostatomis. Mokyklos bendruomenės nariai turi vadovautis esminiais inkliuzijos principais: dalyvavimo plėtojimu siekiant padidinti švietimo prieinamumą visiems mokiniams, inkliuzinės aplinkos kūrimu, organizacijos kultūra, etika, pagalbos sistemomis, lanksčia švietimo aprūpinimo sistema, politika ir teisėkūra. Autoriai išskiria šiuos inkliuzinio ugdymo rodiklius: inkliuzinės kultūros sukūrimas (bendruomenės subūrimas, inkliuzinio ugdymo vertybių diegimas), inkliuzinės politikos kūrimas (mokyklos visiems kūrimas, siekiant, kad visi bendruomenės nariai jaustųsi laukiamais ir pripažintais, pagalbos sistemos diegimas mokinių įvairovei remti) ir inkliuzinio ugdymo praktinis diegimas (mokymosi būdų paieška, realizavimas tinkantys mokinių įvairovei ir išteklių pritraukimas). Analizuojant inkliuzinį ugdymą, paaiškėjo, jog kiekvienoje Europos Sąjungos valstybėje iškyla sunkumų su aplinkos gerinimu, mokyklų aprūpinimu specialiosiomis mokymo priemonėmis bei ugdymo turinio naujinimu, informacinių technologijų diegimu ir pasirengimu ugdyti mokinius turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.
2. Empirinio tyrimo duomenimis, pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai teigia, kad jų mokyklose mokiniai ir jų tėvai / globėjai laukiami bei mokytojai atsižvelgia į jų pateiktus pasiūlymus. Mokytojai motyvuoja mokinius, pastebėdami ir įvertindami net ir nedidelius kiekvieno pasiekimus, atsižvelgia į kiekvieno asmenybės savitumą bei skatina savarankišką mokymąsi. Pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai laisvai renkasi ugdymo metodus ir taiko įvairius ugdymosi pasiekimų vertinimo metodus. Mokyklos bendruomenėje dėmesys skiriamas visiems mokyklą lankantiems mokiniams. Rūpinamasi mokinių saugumu (fiziniu, psichologiniu), skiriamas dėmesys elgesio ir drausmės problemoms spręsti, tačiau dauguma pedagogų vis dar

negali visiškai pritarti, jog mokiniai jaučia emocinį saugumą ir nebūna patyčių ar smurto atvejų. Mokyklos yra estetiškos ir jaukios, tačiau kai kuriose mokytojai pasigenda modernumo ir funkcionalumo. Pedagogų nuomone, mokyklų edukacinės, mokymosi aplinkos yra pritaikomos gerai, bendruomenės nariai stengiasi, jog visi mokymo įstaigoje jaustųsi ne tik saugiai ir emociškai gerai, bet ir žinios būtų išugdytos.

3. Norint palaikyti inkliuzinę aplinką, kuriant edukacines inovacijas, ypač svarbu visiems mokyklos bendruomenės nariams bendradarbiauti. Pedagogų nuomone, mokyklos bendruomenės nariai ne tik bendradarbiauja vieni su kitais, bet ir palaiko ryšį su kitomis mokyklomis. Kiek mažiau bendradarbiauja mokytojai su specialiaisiais pedagogais, planuodami pamoką. Akivaizdu, jog vis dar išlikęs pagalbos teikimas specialiojo pedagogo kabinete, o ne bendrojo ugdymo klasėje su visais. Mokyklos atviros ugdymo naujovėms ir kiekviena turi išskirtinių bruožų: popamokiniai renginiai, mokyklos vadovų reiklumas mokytojų pedagoginėms kompetencijoms, mokytojų atvirumas ugdymo naujovėms, mokyklos tradicijos, didelis dėmesys mokinių profesiniam konsultavimui ir informavimui bei mokytojų reiklumas savo profesionalumui ir nuolatinis savo pedagoginių kompetencijų tobulinimas.
4. Pagalbos mokiniui specialistų, pradinių klasių ir dalykų pedagogų nuomone, mokyklose vadovaujamosi pagarbos savo tautos ir krašto kultūrai, papročiams ir tradicijoms vertybėmis, skatinama nuomonių, įsitikinimų įvairovė bei pareigingumas ir atsakomybė už savo veiksmus. Pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai pasirengę tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Jų nuomone, mokykla pasižymi pagarba mokinių įvairovei, skirtybės laikomos pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų tobulėjimo galimybėmis. Nors pedagogai pripažino, jog mokykloje specialiųjų poreikių mokiniai negali įgyti tokių gebėjimų, kurių įgytų specialiojoje mokykloje, tačiau nemaža dalis pritarė, jog rūpinimasis „kitokiais“ yra veiksmingas jų diskriminacijos įveikimo būdas. Pedagogai pritaria ir suvokia, jog „kitoks“ vaikas mokinius ir mokytojus pamoko labai svarbių dalykų: empatijos, supratimo, pagarbos ir tolerancijos, tačiau nemaža dalis pabrėžia, jog visa atsakomybė tenka pedagogams, dirba pasiaukojančiai ir turi spręsti inkliuzinio ugdymo problemas. Pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai suvokia, jog inkliuzija yra įgyvendinama.
5. Iš dalies, galima teigti, jog inkliuzinė aplinka, kaip edukacinė inovacija bendrojo ugdymo mokyklose yra, bet faktai rodo, kad mokyklos aplinkoje trūksta funkcionalumo ir emocinio saugumo (norint, jog kiekvienas mokinytis galėtų ne tik laisvai judėti, bet ir nesijaustų suvaržytas bei nebūtų patyčių, smurto atvejų), pasigendama didesnio bendradarbiavimo tarp mokyklos

bendruomenės narių, o ypač tarp specialistų ir pedagogų (vis dar akcentuojamas darbas atskirose patalpose, menkas bendradarbiavimas pamokose, klasėse, kuriose mokosi įvairių gebėjimų mokiniai). Pedagogai vis dar pabrėžia, jog ne visada turi pakankamai laiko, galimybių skirti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui, kartais trūksta tinkamo pasirengimo mokyti „kitokius“ mokinius, neturi pirminės informacijos apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius.

Literatūra

1. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 3-7.
2. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai: VŠI Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas*. Tyrimo ataskaita. I dalis. Projektas. *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų plėtra*. Šiaulių universitetas, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
4. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Melienė, R., Šapelytė, O., Miltenienė, L., Gerulaitis, D. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija.
5. Ališauskas, A., Jomantaitė, R. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 4 (20), 71- 78.
6. Ališauskas, K., Karpavičius, H., Šeputienė, J. (2005). *Inovacijos ir projektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ambrukaitis, J. (2002). Psichosocialiniai veiksniai, turintys įtakos specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kokybei. *Socialinis darbas*, (1), 34-42.
8. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Mokslo taikomasis leidinys. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
9. Arimavičiūtė, M. (2008). Inovacinė veikla ir jos ypatumai vietos savivaldos institucijose. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 4(13), 24-31
10. Bagdonas, A. (1997). Integracija – inovacijų inkliuzija į tradicinį ugdymą. *Lietuvos mokyklai - 600 metų*. Konferencijos medžiaga, 2 d. (p. 7-23). Vilnius.
11. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai.
12. Bagdonė, I. (2015). Šiuolaikinės mokyklos valdymas *Švietimo problemos analizė*, 2 (126).
13. Bandzevičienė, R. (2011). *Inovacijų vadybos psichologija*. Metodinė priemonė. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
14. Baranauskienė, I., Pletkuvienė, A. (2014). *Teorijos ir praktikos sąsajos jungtinės ii pakopos*

- socialinio darbo studijų programos mokslinės tiriamosios praktikos procese*. Mokomoji knyga. I vadovas. Vilnius: BMK
15. Baronienė, L. (2014). Teorinės prielaidos inovacinės aplinkos kūrimui. *Vadybos mokslas ir studijos – kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*, 2(13), 23–31.
 16. Bartaševičius, R. (2012). Mokymosi aplinka XXI amžiuje. *Švietimo problemos analizė*, 7 (71).
 17. *Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas* (2014). LR ŠMM 2014-09-05 įsak. Nr. V-808.
 18. Bilevičienė, A., Gurskytė, J., Godvadas, P., Gurova, T., Navickaitė, S., Paurytė, R., Leikina, O. (2013-2014). „Kūrybinių partnerysčių“ modelių pagrįsto ugdymo inovatyvumo tyrimo rezultatų pristatymas.
<http://www.kurybinespartnerystes.lt/admin/spaw2/uploads/files/%E2%80%9EKURYBINIU%20PARTNERYSCIU%E2%80%9C%20MODELIU%20PAGRISTO%20UGDYMO%20INOVATYVUMO%20TYRIMAS.pdf>
 18. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams. Vilnius: Jošara.
 19. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
 20. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
 21. Butrimienė, E., Stankevičienė, N. (2008). Edukacinės aplinkos turinimas informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis. Kauno medicinos universiteto Farmacijos fakulteto situacija. *Medicina*, 44(2), 156-166.
 22. Brazdeikis, V. (2009). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita. *Informacijos mokslai*, 50, 57–63.
 23. Čiuladienė, G. (2012). Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link. *Švietimo problemos analizė*, 6 (70).
https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Issukiai_mokyklai.pdf (Žiūrėta 2016-07-11).
 24. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Vilnius: VIA RECTA.
 25. Eredics, N. (2014). A Visual Representation of Inclusive Education. *The Inclusive Class 2015*.
<http://www.theinclusiveclass.com/2012/03/inclusive-education-as-defined-and.html> (Žiūrėta 2016-07-13).

26. Farrell, M. (2003). *Understanding special education al needs. A guide for student teachers.* London, New York: Rout ledge Falmer.
27. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis.* Šiauliai: VŠI Šiaulių universiteto leidykla.
28. Gedvilienė, G., Baužienė, Z. (2010). *Sutrikusios lokomocijos vaikai. Ugdymas koks?* Monografija. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
29. Geros mokyklos koncepcija (2015). *TAR*, 2015-12-21, Nr. 20048.
30. Girnienė, I. (2013). Žinių vadybos ir inovacijų sąsajos: konceptualūs požiūriai. *Informacijos mokslai*, (64), 75-89.
31. Gudonis, V. (1997). *Visuomenės požiūris į neįgaliuosius, suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus.* Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
32. Gudonis, V. (2008). *Enciklopedinis tiflogijos žodynas.* I tomas. Šiauliai: VŠI Šiaulių universiteto leidykla.
33. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 115-122.
34. Gerulaitis, D., Geležinienė, R., Povilaitienė, N., Venckus, R. (2009). *Kūrybiškumas ir socialinė integracija.* Metodinis leidinys. Šiauliai: VŠI Šiaulių universiteto leidykla.
35. Hallahan, D., Kauffman, M., J., (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas.* Vilnius: Alma littera.
36. *Inclusive Education: the Way of the Future. Final Report* (2008). International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008: UNESCO.
37. Ivanauskienė, F., Šidlauskienė, V. (2008). *Lytis. Ugdymas. Socialinė aplinka.* Šiauliai: VŠI Šiaulių universiteto leidykla.
38. Jakubavičius, A., Strazdas, R., Gečas, K. (2003). *Inovacijos. Procesai, valdymo modeliai, galimybės.* Vilnius: Lietuvos inovacijų centras.
39. Janiūnaitė, B. (2000). Edukacinių novacijų diegimo ypatumai Lietuvos švietimo sistemos modernizavimo kontekste: metodologiniai aspektai. *Socialiniai mokslai*. Nr. 3(24), p. 97- 111.
40. Janiūnaitė, B., Bankauskienė, N., Augustinienė, A., Čiučiulkienė, N. (2013). *Edukacinės inovacijos rengiant pedagogus.* Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
41. Jucevičienė, P., Tautkevičienė, G. (2004). Universiteto bibliotekos mokymosi aplinkos samprata. *Ugdymo proceso linkmės*. Nr. 71, p. 101- 105.
42. Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija. *Valstybės žinios*, 1995, Nr. 60-1501.

43. Jovaiša, L. (2013). *Nuo pedagogikos edukologijos link*. Mokslo studija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
44. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Liucijus.
45. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
46. Kardelis K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucijus.
47. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Rekomendacijos mokytojams, ugdančioms skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius. Vilnius: VIA RECTA.
48. Kyriazopoulou, M., Weber, H. (red.). (2009). *Rodiklių parengimas – inkliuzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
49. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Monografija. Vilnius: UAB „Baltijos kopija“.
50. Labinienė, R., Aidukienė, T., Kvedarienė, J., Kliminskas, R. (Sud.). (2003). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Vilnius: Presvika.
51. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.
52. *Lietuva. Švietimas regionuose. Mokykla*. (2015). Švietimo aprūpinimo centras. Vilnius.
53. *Lietuva. Švietimas regionuose. Lygios galimybės*. (2014). Švietimo aprūpinimo centras. Vilnius.
54. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
55. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
56. Luobikienė, I. (2006). *Socialinių mokslų metodika*. Kaunas: Technologija.
57. Mačiukaitė, A., Balčiūnaitė, I. (2014). *Mokytojų nuomonės apie pasaulio pažinimo ugdymo(si) procesą inkliuzinio ugdymo klasėse*. Gamtamokslinis ugdymas. Šiauliai: Mokslinis metodinis centras Scientia Educologica. 3(41), p. 9-22.
58. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
59. Meijer, J. W. (Ed.) (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
60. Meijer, C. J. W. (Sud.). (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje*. Ataskaitos santrauka. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

61. Melnikas, B., Jakubavičius, A., Strazdas, R. (2000). *Inovacijų vadyba*. Mokomoji knyga. Vilnius: Technika.
62. Miltenienė, L., Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkluzinio ugdymo kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*. Nr. 1 (22), p. 133.
63. Mulevičienė, J. (2005). Vizualioji aplinka – mokinių estetinių nuostatų formavimosi veiksnys: daktaro disertacija. Vilnius: VPU.
64. Neifachas, S. (2014). Mokymo(si) aplinkos kaitos politika: naujų tendencijų prielaidos ir raiškos kontekstai. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 3 (18), 8-26.
65. *Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas* (2005). *Valstybės žinios*, 2004-05-22, Nr. 83-2983.
66. Prakapas, R., Butvilas, T. (2011). *Mokslinio tiriamojo darbo logografika studijoms*. Mokomasis leidinys. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
67. Pečiuliauskienė, P. (2010). Edukacines inovacijas bendrojo lavinimo mokykloje lemiantys veiksniai: mokytojų novatorių požiūris. *Pedagogika*, 100, 57-63.
68. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo padėties ir perkvalifikavimo poreikių tyrimas*. (2011). <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait.php>
69. *Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita*. (2013). Klaipėda: UAB „Eurotela“. http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/failai/UPC_pradedanciuju_pedagogu_TYRIMAS_2013-07-15.pdf
70. Ramanauskienė, J. (2010). *Inovacijų ir projektų vadyba*. Mokomoji knyga. Akademija.
71. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
72. Ruškus, J., Ališauskas, A., Šapelytė, O. (2006). Pedagoginių psichologinių tarnybų veiklos veiksmingumas. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija. https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/PPT_ataskaita.pdf
73. Salamankos Deklaracija. (1996). Specialusis ugdymas ir jo vystymosi metmenys. *Švietimo naujovės*, 1, 3-20.
74. Samsonienė, L. (2011). *Negalios fenomenas integraliame ugdymo ir sporto procese*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
75. Soriano, V. (Red). (2012). *Jaunimo požiūris į inkluzinį švietimą*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
76. Soriano, V., Kyriazopoulou, M., Weber, H., Grünberger, A. (Red.). (2008). *Jaunimo balsai. Lygių galimybių švietime užtikrinimas*. Briuselis, Belgija: Europos specialiojo ugdymo plėtros

- agentūra.
77. Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA: SAGE.
 78. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
 79. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra*. (2011). Mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita: I dalis. Projekto pristatymas ir kiekybinio tyrimo ataskaita. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kiekybine_ataskaita_PKT.pdf
 80. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: LTU.
 81. Tinglev, I. (2003). Švedijos inkluzinio ugdymo įstaigų sociologinis tyrimas. R. Labinienė, T. Aidukienė, I. Tinglev (sud.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 37- 35). Vilnius: Presvika.
 82. Vaitkevičiūtė V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Ketvirtas pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: Žodynas.
 83. Vandenberg, M. (2008). *An inclusive environment: an A-Z guide to legislation, policies and products*. Amsterdam: Elsevier.
 84. Račis, A. (Red.). (2001). *Visuotinė Lietuvių enciklopedija*. I tomas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
 85. Zdanavičienė, R. (Red.). (2003). *Mokykla visiems: mokymo priemonių kūrimas. Mokymo priemonių neįgaliems mokiniams kūrimo gairės..* Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas, Norvegijos švietimo ministerija. Vilnius.
 86. Žydzūnaitė, V. (2001). *Profesinių tyrimų metodologija*. Kaunas: KTU.
 87. Watkins, A. (Red.). (2012). *Inkluzinio švietimo mokytojo profilis*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf (Žiūrėta 2016-07-11).
 88. Watkins, A. (Red.). (2009). Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai – Rekomendacijos politikams. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LT.pdf
 89. Watkins, A. (red.) (2007). *Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkluzinėje aplinkoje: pagrindiniai politikos ir praktikos klausimai*. Odense, Danija: Europos

specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

90. Watson, A. (2010). *Creating Inclusive environments for Young Children*. Information for families and professionals. 11, (4), p. 1-6.

EXPRESSION OF THE EDUCATIONAL INNOVATIONS IN CREATING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Master's thesis summary

The Master's thesis analyses the expression of educational innovation when creating an inclusive environment in general education schools. For an inclusive school where everyone feel fully valued - it is necessary to ensure quality education for all students attending the school and in accordance with each student's different learning needs.

Research aim - to reveal the educational innovation expression in general education schools when developing an inclusive environment.

Objectives:

1. Using a theoretical analysis, the concept of educational innovation, learning and educational environment interpretation, inclusive education and environmental concept of values, essential principles of inclusion, factors, indicators and inclusive education in Lithuania and abroad topics were examined.
2. In adaptation of a questionnaire method, various specialists and educators that work in general education schools were surveyed, leading to disclosure of their opinion on general education schools educational and learning environment features.
3. To identify the school community's cooperation policies and the most outstanding features of the school.
4. Examine the tutors' and professional assistance to students providing specialists' opinions on the school's emphasized values and the school's readiness to meet the special needs students may have.

The research has been conducted in the city of Šiauliai amongst 11 general education schools.

Respondents - primary education pedagogues, subject teachers and specialists providing assistance to students. The study involved 173 respondents.

The investigation showed that in the inclusive environment, all students learn together, and aim is set to ensure equal opportunities for all students, where no one is left out, all students are tolerated and no discrimination is present. Educational innovations are introduced in schools in order to maintain a positive and appropriate environment for all students for the benefit of all members of the school's community.

When analyzing the answers, it was clearly seen that schools' educational and learning environments well-adapted by the teachers and student assistance professionals. The educational institutions are cooperating not only among the members of the school community, but also with other schools. The schools are open for innovations of education and each has its unique features that provide benefits for the whole community. The highest values in the school, according to the teachers and student assistance professionals, were found to be the respect for the people of nation and its culture, customs and traditions, a

variety of opinions and beliefs, as well as responsibility for one's actions. The pedagogues and student assistance professionals are ready to meet the special needs of the students.

Keywords: educational innovation, inclusive environment, inclusion.

PRIEDAI

Demografiniai duomenys

1 lentelė

Respondentų amžius

Amžius	Sk.	%
iki 25 m.	2	1,2
26-35 m.	25	14,5
36-45 m.	42	24,3
46-55 m.	63	36,4
56-60 m.	31	17,9
61 ir daugiau.	6	3,5
Neatsakė	4	2,3
Iš viso	169	97,7

2 lentelė

Dalyvavusių tyrime respondentų išsilavinimas

Respondentų išsilavinimas	Sk.	%
Aukštasis universitetinis	162	93,6
Aukštasis koleginis	3	1,7
Dabar studijuojų II pakopos (magistro) studijose	2	1,2
Aukštasis universitetinis- magistro studijos	4	2,3
Aukštasis universitetinis- dabar studijuojų I pakopos (bakalauro) studijose	2	1,2
Iš viso	173	100,0

3 lentelė

Dalyvavusių tyrime pedagogų bei pagalbos mokiniui specialistų studijose įgyta arba studijuojama specialybė

Studijose įgyta arba studijuojama specialybė	Sk.	%
Pradinio ugdymo pedagogika	33	19,1
Dalyko pedagogika	112	64,7
Specialioji pedagogika ir logopedija	13	7,5
Socialinė pedagogika	8	4,6
Pradinio ugdymo pedagogika ir dalyko pedagogika	4	2,3
Dalyko pedagogika ir socialinė pedagogika	2	1,2
Dalyko pedagogika ir specialioji pedagogika (logopedija)	1	,6
Iš viso	173	100,0

4 lentelė

Dalyvavusių tyrime pareigos mokykloje

Respondentų pareigos mokykloje	Sk.	%
Pradinių klasių mokytojas	30	17,3
Dalyko mokytojas	113	65,3
Socialinis pedagogas	11	6,4
Specialusis pedagogas, logopedas	11	6,4
Direktoriaus pavaduotojas ugdymui	8	4,6
Iš viso	173	100,0

5 lentelė

Respondentų pedagoginio darbo stažas

Respondentų pedagoginio darbo stažas	Sk.	%
Iki 5 metų	10	5,8
6-10 metų	15	8,7
11-15 metų	20	11,6
16-20 metų	29	16,8
21 ir daugiau metų	91	52,6
Neatsakė	8	4,6
Iš viso	165	95,4

6 lentelė

Respondentų kvalifikacinės kategorijos

Respondentų kvalifikacinės kategorijos	Sk.	%
Mokytojas	29	16,8
Vyr. mokytojas	70	40,5
Metodininkas	67	38,7
Ekspertas	7	4,0
Iš viso	173	100,0

Bendrojo ugdymo mokyklų edukacinės bei mokymosi aplinkos ypatumai

7 lentelė

Mokyklos bendruomenės dalyvavimas ugdymo ir valdymo procesuose

		Sk.	%
Kiekvienas mokinys ir jo tėvai (globėjai) jaučiasi laukiami, mokytojai atsižvelgia į jų pasiūlymus	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku		
	Abejoju	4	2,3
	Ko gero sutinku	72	41,6
	Visai sutinku	97	56,1
	Iš viso	173	100,0
Mokiniai savo idėjomis ir darbais prisideda prie mokyklos aplinkos kūrimo	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku		
	Abejoju	3	1,7
	Ko gero sutinku	72	41,6
	Visai sutinku	98	56,6
	Iš viso	173	100,0
Mokinių tėvai dalyvauja mokyklos valdyme, skatinama asmeninė iniciatyva	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	3	1,7
	Abejoju	29	16,8
	Ko gero sutinku	80	46,2
	Visai sutinku	60	34,7
	Neatsakė	1	,6
Iš viso	172	99,4	
Mokiniai ir mokytojai yra lygiaverčiai ugdymo/si proceso dalyviai	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	2	1,2
	Abejoju	16	9,2
	Ko gero sutinku	93	53,8
	Visai sutinku	62	35,8
	Iš viso	173	100,0
Mokytojai ir mokyklos vadovai yra lygiaverčiai mokyklos valdymo dalyviai	Visai nesutinku	3	1,7
	Ko gero nesutinku	3	1,7
	Abejoju	32	18,5
	Ko gero sutinku	78	45,1
	Visai sutinku	57	32,9
	Iš viso	173	100,0
Mokytojai kartu su mokiniais kuria savitas ugdymo/si aplinkas	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	25	14,5
	Ko gero taip	94	54,3
	Tikrai taip	52	30,1
	Neatsakė	1	,6
Iš viso	172	99,4	
Aiškūs ir struktūruotas vadovavimas mokyklai	Tikrai ne	1	,6
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	15	8,7
	Ko gero taip	66	38,2
	Tikrai taip	88	50,9
	Natsakė	1	,6
Iš viso	172	99,4	
	Tikrai ne		

Lygiavertis mokinių, jų tėvų ir mokytojų bendravimas	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	15	8,7
	Ko gero taip	78	45,1
	Tikrai taip	78	45,1
	Iš viso	173	100,0
Visų bendruomenės narių aktyvus dalyvavimas mokyklos valdyme	Tikrai ne	2	1,2
	Ko gero ne		
	Abejoju	40	23,1
	Ko gero taip	75	43,4
	Tikrai taip	56	32,4
Iš viso	173	100,0	

8 lentelė

Mokymas, atsižvelgiant į kiekvieną ugdytinį

		Sk.	%
Mokiniai motyvuojami mokytis, pastebint ir įvertinant net ir nedidelius kiekvieno mokinio pasiekimus	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku		
	Abejoju	2	1,2
	Ko gero sutinku	84	48,6
	Visai sutinku	87	50,3
Iš viso	173	100,0	
Mokytojai atsižvelgia į kiekvieno vaiko asmenybės savitumą, individualumą	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku		
	Abejoju	12	6,9
	Ko gero sutinku	95	54,9
	Visai sutinku	66	38,2
Iš viso	173	100,0	
Kiekvieno mokinio mokymasis individualizuojamas, įvertinant mokymosi stilių, asmeninius mokymosi poreikius	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	2	1,2
	Abejoju	32	18,5
	Ko gero sutinku	102	59,0
	Visai sutinku	37	21,4
Iš viso	173	100,0	
Skatinamas savarankiškas mokymasis, mokiniai mokosi suprasti savo mokymosi tikslus, pažinti savo mokymosi ypatumus, įsivertinti pasiekimus	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	1	,6
	Abejoju	8	4,6
	Ko gero sutinku	101	58,4
	Visai sutinku	62	35,8
	Neatsakė	1	,6
Iš viso	172	99,4	

Ugdymo kokybiškumas

		Sk.	%
Mokytojai laisvai renkasi ugdymo metodus ir taiko įvairius ugdymosi pasiekimų vertinimo metodus	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	1	,6
	Abejoju	6	3,5
	Ko gero sutinku	60	34,7
	Visai sutinku	106	61,3
	Iš viso	173	100,0
Mokykloje siekiama kuo geriau išmokyti kiekvieno mokomojo dalyko	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	1	,6
	Abejoju	1	,6
	Ko gero sutinku	61	35,3
	Visai sutinku	110	63,6
	Iš viso	173	100,0
Būdinga ugdymosi veiklų įvairovė – projektinės užduotys, tyrinėjimai, individualus ir grupinis mokymasis	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	2	1,2
	Abejoju	10	5,8
	Ko gero sutinku	85	49,1
	Visai sutinku	76	43,9
	Iš viso	173	100,0
Mokiniai puikiai parengiami egzaminams, testams	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	1	,6
	Abejoju	10	5,8
	Ko gero sutinku	115	66,5
	Visai sutinku	46	26,6
	Neatsakė	1	,6
Iš viso	172	99,4	
Ypatingas dėmesys skiriamas akademiniam mokinių pasiekimams (žinioms)	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	3	1,7
	Abejoju	17	9,8
	Ko gero sutinku	88	50,9
	Visai sutinku	65	37,6
	Iš viso	173	100,0
Ugdomos mokinių tarpkultūrinės kompetencijos	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	1	,6
	Abejoju	13	7,5
	Ko gero sutinku	71	41,0
	Visai sutinku	88	50,9
	Iš viso	173	100,0
Kokybiškas, atitinkantis šiuolaikinius reikalavimus ugdymas ir ugdymasis pamokoje	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	2	1,2
	Ko gero taip	84	48,6
	Tikrai taip	87	50,3
	Iš viso	173	100,0
Mokytojų kūrybiškumas, inovatyvių mokymosi metodų taikymas	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	4	2,3
	Ko gero taip	83	48,0
	Tikrai taip	85	49,1
	Iš viso	173	100,0
Pedagoginis profesionalumas, nuolatinis profesinis tobulėjimas	Tikrai ne		
	Ko gero ne		

	Abejoju	1	,6
	Ko gero taip	67	38,7
	Tikrai taip	105	60,7
	Iš viso	173	100,0

10 lentelė

Pedagogų dėmesys ir bendraamžių pagalba mokiniams, turintiems SUP

		Sk.	%
Ypatingas dėmesys skiriamas mokinių, turinčių negalių ir sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	1	,6
	Abejoju	18	10,4
	Ko gero sutinku	82	47,4
	Visai sutinku	69	39,9
	Neatsakė	3	1,7
	Iš viso	170	98,3
Ypatingas dėmesys skiriamas gabių vaikų mokymuisi	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku	2	1,2
	Abejoju	16	9,2
	Ko gero sutinku	86	49,7
	Visai sutinku	69	39,9
	Iš viso	173	100,0
	Mokiniai padeda savo bendraamžiams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	Visai nesutinku	1
Ko gero nesutinku		6	3,5
Abejoju		48	27,7
Ko gero sutinku		82	47,4
Visai sutinku		33	19,1
Neatsakė		3	1,7
Iš viso		170	98,3

11 lentelė

Mokinių saugumo užtikrinimas

		Sk.	%
Mokinių saugumą užtikrina saugos tarnyba, mokykla stebima vaizdo kameromis, neįleidžiami pašaliniai asmenys	Visai nesutinku	9	5,2
	Ko gero nesutinku	18	10,4
	Abejoju	17	9,8
	Ko gero sutinku	72	41,6
	Visai sutinku	57	32,9
	Iš viso	173	100,0
	Daug dėmesio skiriama mokinių elgesio ir drausmės problemoms spręsti	Visai nesutinku	
Ko gero nesutinku		3	1,7
Abejoju		16	9,2
Ko gero sutinku		79	45,7
Visai sutinku		75	43,4
Iš viso		173	100,0
Rūpinimasis mokinių fiziniu ir psichologiniu saugumu mokykloje		Tikrai ne	
	Ko gero ne		
	Abejoju	5	2,9
	Ko gero taip	82	47,4
	Tikrai taip	85	49,1
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4

Ugdymosi aplinka mokykloje

		Sk.	%
Moderni ir funkcionali ugdymosi aplinka	Tikrai ne	6	3,5
	Ko gero ne	10	5,8
	Abejoju	37	21,4
	Ko gero taip	81	46,8
	Tikrai taip	39	22,5
	Iš viso	173	100,0
Estetiška ir jauki ugdymosi aplinka	Tikrai ne	3	1,7
	Ko gero ne	7	4,0
	Abejoju	21	12,1
	Ko gero taip	67	38,7
	Tikrai taip	75	43,4
	Iš viso	173	100,0
Pozityvus mokyklos ir klasių mikroklimatas kuriamas neformaliu mokinių ir mokytojų bendravimu	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	5	2,9
	Ko gero taip	98	56,6
	Tikrai taip	69	39,9
	Iš viso	173	100,0
Mokiniai jaučia emocinį saugumą, nebūna patyčių ar smurto atvejų	Visai nesutinku	1	,6
	Ko gero nesutinku	6	3,5
	Abejoju	37	21,4
	Ko gero sutinku	96	55,5
	Visai sutinku	33	19,1
	Iš viso	173	100,0

Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo nuostatos

13 lentelė

Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas

		Sk.	%
Mokytojo ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimas pamokos planavimo etape	Tikrai ne	7	4,0
	Ko gero ne	13	7,5
	Abejoju	23	13,3
	Ko gero taip	64	37,0
	Tikrai taip	59	34,1
	Neatsakė	7	4,0
	Iš viso	166	96,0
Mokytojo ir specialiojo pedagogo lygiavertis bendradarbiavimas pamokoje	Tikrai ne	6	3,5
	Ko gero ne	10	5,8
	Abejoju	31	17,9
	Ko gero taip	63	36,4
	Tikrai taip	54	31,2
	Neatsakė	9	5,2
	Iš viso	164	94,8
Mokyklos atvirumas išorinei aplinkai, vietos bendruomenės poreikiams, bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	6	3,5
	Ko gero taip	65	37,6
	Tikrai taip	101	58,4
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Glaudus mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo ir kt.) bendradarbiavimas	Tikrai ne		
	Ko gero ne	3	1,7
	Abejoju	17	9,8
	Ko gero taip	71	41,0
	Tikrai taip	80	46,2
	Neatsakė	2	1,2
	Iš viso	171	98,8
Išskirtinis dėmesys glaudžiam tėvų ir mokytojų bendradarbiavimui	Tikrai ne	1	,6
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	13	7,5
	Ko gero taip	99	57,2
	Tikrai taip	56	32,4
	Neatsakė	2	1,2
	Iš viso	171	98,8

Ryškiausi mokyklos bruožai, skiriantys nuo kitų ugdymo įstaigų

14 lentelė

Mokinių ugdymas ir užimtumas

		Sk.	%
Savarankiško mokymosi skatinimas (mokymasis tyrinėjant, eksperimentuojant, kuriant, bendradarbiaujant)	Tikrai ne		
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	15	8,7
	Ko gero taip	107	61,8
	Tikrai taip	49	28,3
	Iš viso	173	100,0
Taikoma netradicinio ugdymo sistema (Valdorfo, M. Montessori, katalikiška ar kt.)	Tikrai ne	44	25,4
	Ko gero ne	25	14,5
	Abejoju	49	28,3
	Ko gero taip	27	15,6
	Tikrai taip	21	12,1
	Neatsakė	7	4,0
	Iš viso	166	96,0
Užtikrinama gera mokymo kokybė ir individuali mokymosi pažanga kiekvienam mokiniui	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	13	7,5
	Ko gero taip	102	59,0
	Tikrai taip	58	33,5
	Iš viso	173	100,0
Mokytojų atvirumas ugdymo naujovėms, mokyklos kaitai	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	9	5,2
	Ko gero taip	79	45,7
	Tikrai taip	83	48,0
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Popamokinių renginių gausa ir įvairovė	Tikrai ne		
	Ko gero ne	4	2,3
	Abejoju	9	5,2
	Ko gero taip	60	34,7
	Tikrai taip	99	57,2
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Didelė neformaliojo (pasirenkamojo) ugdymosi būrelių įvairovė	Tikrai ne	1	,6
	Ko gero ne	4	2,3
	Abejoju	20	11,6
	Ko gero taip	76	43,9
	Tikrai taip	71	41,0
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Išskirtinės mokyklos tradicijos	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	13	7,5
	Ko gero taip	77	44,5
	Tikrai taip	82	47,4
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4

Dėmesys mokinių individualiems poreikiams

		Sk.	%
Nuolatinis mokytojų dėmesys kiekvieno mokinio geriems mokymosi rezultatams	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	10	5,8
	Ko gero taip	89	51,4
	Tikrai taip	73	42,2
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Didelis dėmesys mokinių profesiniam konsultavimui ir informavimui	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	18	10,4
	Ko gero taip	72	41,6
	Tikrai taip	79	45,7
	Neatsakė	3	1,7
	Iš viso	170	98,3
Mokytojo ir specialiojo pedagogo pagalba visiems mokiniams (ne tik turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių)	Tikrai ne	9	5,2
	Ko gero ne	10	5,8
	Abejoju	32	18,5
	Ko gero taip	62	35,8
	Tikrai taip	50	28,9
	Neatsakė	10	5,8
	Iš viso	163	94,2
Išskirtinis dėmesys mokinių, turinčių negalių ar sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams	Tikrai ne		
	Ko gero ne	4	2,3
	Abejoju	15	8,7
	Ko gero taip	92	53,2
	Tikrai taip	55	31,8
	Neatsakė	7	4,0
	Iš viso	166	96,0
Išskirtinis dėmesys gabių mokinių ugdymosi poreikiams	Tikrai ne		
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	22	12,7
	Ko gero taip	90	52,0
	Tikrai taip	56	32,4
	Neatsakė	3	1,7
	Iš viso	170	98,3
Mokyklos vadovų reiklumas mokytojų pedagoginėms kompetencijoms	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	4	2,3
	Ko gero taip	74	42,8
	Tikrai taip	93	53,8
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Mokytojų reiklumas savo profesionalumui, nuolatinis ir neprievartinis savo pedagoginių kompetencijų tobulinimas	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	9	5,2
	Ko gero taip	85	49,1
	Tikrai taip	78	45,1
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4

Daug dėmesio sveikos gyvensenos ugdymuisi	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	18	10,4
	Ko gero taip	96	55,5
	Tikrai taip	57	32,9
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4

Mokykloje akcentuojamos vertybės
Pagarba, tolerancija, drausmė ir pareiagingumas

16 lentelė

		Sk.	%
Tolerancija neįprastai išvaizdai, elgsenai	Tikrai ne	2	1,2
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	25	14,5
	Ko gero taip	75	43,4
	Tikrai taip	69	39,9
	Iš viso	173	100,0
Pagarba nuomonių, įsitikinimų įvairovei	Tikrai ne		
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	12	6,9
	Ko gero taip	74	42,8
	Tikrai taip	85	49,1
	Iš viso	173	100,0
Pagarba savo tautos ir krašto kultūrai, papročiams, tradicijoms	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	7	4,0
	Ko gero taip	58	33,5
	Tikrai taip	107	61,8
	Iš viso	173	100,0
Drausmė, tvarka, mokyklos taisyklės	Tikrai ne		
	Ko gero ne	1	,6
	Abejoju	15	8,7
	Ko gero taip	76	43,9
	Tikrai taip	81	46,8
	Iš viso	173	100,0
Pareiagingumas ir atsakomybė už savo veiksmus	Tikrai ne		
	Ko gero ne		
	Abejoju	4	2,3
	Ko gero taip	77	44,5
	Tikrai taip	92	53,2
	Iš viso	173	100,0
Mokinių ir mokytojų tarpusavio pagarba, vienybė, tolerancija ir geranoriškumas	Tikrai ne		
	Ko gero ne	2	1,2
	Abejoju	20	11,6
	Ko gero taip	98	56,6
	Tikrai taip	53	30,6
	Iš viso	173	100,0
Ypatingas dėmesys skiriamas humaniškumo ir demokratiškumo principams	Visai nesutinku		
	Ko gero nesutinku		
	Abejoju	12	6,9
	Ko gero sutinku	86	49,7
	Visai sutinku	75	43,4
	Iš viso	173	100,0

**Pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų pasirengimas tenkinti mokinių
specialiuosius ugdymosi poreikius**

17 lentelė

Mokyklos bendruomeniškumas atsižvelgiant į skirtybes bei pagalbą pedagogui

<i>11 pav.</i> Mokyklos bendruomeniškumas atsižvelgiant į skirtybes bei pagalbą pedagogui	Sk.	%	
Mūsų mokykla pasižymi pagarba mokinių įvairovei, skirtybes laikome mūsų tobulėjimo galimybėmis	Visai nepritariu		
	Nepritariu	1	,6
	Abejoju	5	2,9
	Pritariu	102	59,0
	Visai pritariu	64	37,0
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Mūsų mokykloje atsižvelgiama į kiekvieno mokinio išskirtinumą, ugdymosi poreikius bei galimybes	Visai nepritariu		
	Nepritariu	2	1,2
	Abejoju	15	8,7
	Pritariu	121	69,9
	Visai pritariu	34	19,7
	Neatsakė	1	,6
	Iš viso	172	99,4
Mūsų mokykloje mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, gali įgyti gebėjimų, kurių, tikriausiai, neįgytų specialiojoje mokykloje, kad ir kiek pagalbos ten gautų	Visai nepritariu	4	2,3
	Nepritariu	15	8,7
	Abejoju	63	36,4
	Pritariu	71	41,0
	Visai pritariu	12	6,9
	Neatsakė	8	4,6
	Iš viso	165	95,4
Mūsų mokykloje rūpestis neįgaliais, „kitokiais“ mokiniais yra veiksmingas jų diskriminacijos įveikimo būdas	Visai nepritariu		
	Nepritariu	4	2,3
	Abejoju	32	18,5
	Pritariu	110	63,6
	Visai pritariu	20	11,6
	Neatsakė	7	4,0
	Iš viso	166	96,0
Mūsų mokykloje visų mokytojų rūpestis yra ugdymo programų, mokymo/si metodų pritaikymas, kad kiekvienas vaikas galėtų išmokti	Visai nepritariu		
	Nepritariu		
	Abejoju	12	6,9
	Pritariu	115	66,5
	Visai pritariu	46	26,6
	Iš viso	173	100,0
	Visose mokyklose būtina spręsti mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymosi problemas, keičiant ugdymo aplinką, mokymo/si metodus, teikiant pagalbą, deramai tenkinant poreikius, o ne vien kritikuojant vaiką, jo tėvus	Visai nepritariu	1
Nepritariu		5	2,9
Abejoju		13	7,5
Pritariu		87	50,3
Visai pritariu		63	36,4
Neatsakė		4	2,3
Iš viso		169	97,7
Mūsų mokykloje mokytojas nepaliktas vienas; specialistai teikia didelę pagalbą ne tik SUP turintiems mokiniams, bet ir mokytojams	Visai nepritariu		
	Nepritariu	7	4,0
	Abejoju	26	15,0
	Pritariu	83	48,0
	Visai pritariu	55	31,8
	Neatsakė	2	1,2

	Iš viso	171	98,8
--	---------	-----	------

18 lentelė

Skirtingų poreikių vaikų mokymas

		Sk.	%
Mokytojai laikosi mokymosi visą gyvenimą nuostatų, vadovaujasi principu, jog mokytis reikia mokytis	Visai nepritariu		
	Nepritariu		
	Abejoju	7	4,0
	Pritariu	95	54,9
	Visai pritariu	71	41,0
	Iš viso	173	100,0
Mokytojai teikia pagalbą kiekvienam mokiniui, puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų	Visai nepritariu		
	Nepritariu		
	Abejoju	10	5,8
	Pritariu	98	56,6
	Visai pritariu	65	37,6
	Iš viso	173	100,0
Mokytojai neturi nei laiko, nei galimybių daug dėmesio skirti tam vienam specialiųjų poreikių vaikui, nes yra dar daug kitų	Visai nepritariu	25	14,5
	Nepritariu	61	35,3
	Abejoju	35	20,2
	Pritariu	35	20,2
	Visai pritariu	10	5,8
	Neatsakė	7	4,0
	Iš viso	166	96,0
Dalykų pedagogai neturi tinkamo pasirengimo mokytis „kitokius“ mokinius; jie kartais neturi net pirminės informacijos apie mokinius, turinčius SUP, bei pedagoginės pagalbos organizavimą tokiems vaikams	Visai nepritariu	22	12,7
	Nepritariu	42	24,3
	Abejoju	50	28,9
	Pritariu	45	26,0
	Visai pritariu	11	6,4
	Neatsakė	3	1,7
	Iš viso	170	98,3
Tik dirbdamas, praktiškai išbandydamas įvairius mokymo būdus mokytojas gali išmokyti „kitokį“ vaiką, nes kalbant ar tik klausant paskaitų to neišmokstama	Visai nepritariu		
	Nepritariu	7	4,0
	Abejoju	6	3,5
	Pritariu	105	60,7
	Visai pritariu	53	30,6
	Neatsakė	2	1,2
Iš viso	171	98,8	

19 lentelė

Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių savijauta ir bendruomenės narių nuostatos

		Sk.	%
Mokiniai, turintys SUP, bendrojo ugdymo mokyklose patiria spaudimą, įtampą, sumenksta jų savivertė, motyvacija mokytis	Visai nepritariu	25	14,5
	Nepritariu	74	42,8
	Abejoju	48	27,7
	Pritariu	15	8,7
	Visai pritariu	5	2,9
	Neatsakė	6	3,5
Iš viso	167	96,5	
Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo mokykloje provokuoja atmetimo, nepripažinimo ir kt. negatyvias reakcijas, mokytojų ir mokinių priešiškas nuostatas	Visai nepritariu	32	18,5
	Nepritariu	54	31,2
	Abejoju	61	35,3
	Pritariu	15	8,7

	Visai pritariu	6	3,5
	Neatsakė	5	2,9
	Iš viso	168	97,1

20 lentelė

Inkliuzinis ugdymas

		Sk.	%
Inkliuzija – tai tik graži siekiamybė; eksperimentas, kuris nepasiteisino. Idėja gal ir gera, tačiau neįgyvendinama	Visai nepritariu	11	6,4
	Nepritariu	53	30,6
	Abejoju	70	40,5
	Pritariu	27	15,6
	Visai pritariu	6	3,5
	Iš viso	167	96,5
Mes vis gražiai kalbame apie inkluzinio ugdymo svarbą ir poreikį, bet visa atsakomybė tenka mokytojui, kuris tik savo asmeniniu altruizmu ir pasiaukojančiu darbu turi spręsti inkluzinio ugdymo problemas	Visai nepritariu	8	4,6
	Nepritariu	10	5,8
	Abejoju	55	31,8
	Pritariu	67	38,7
	Visai pritariu	30	17,3
	Neatsakė	3	1,7
Iš viso	170	98,3	
Manantieji, kad inkluzija naudinga tik turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, o visi kiti nukenčia, labai klysta, nes „kitoks“ vaikas mokinius ir mokytojus pamoko labai svarbių dalykų: empatijos, supratimo, pagarbos, tolerancijos	Visai nepritariu	2	1,2
	Nepritariu	6	3,5
	Abejoju	19	11,0
	Pritariu	106	61,3
	Visai pritariu	38	22,0
	Neatsakė	2	1,2
Iš viso	171	98,8	