

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

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

Simona Daniutė

**PEDAGOGŲ IR BŪSIMŲJŲ PEDAGOGŲ INKLIUZINIO UGDYMO
KOMPETENCIJOS STRUKTŪRA IR RAIŠKA**

Magistro darbas

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

2014

Magistro darbo santrauka

Atsižvelgiant į šių dienų aktualijas švietime bei į tai, jog pedagogų rengimas krypsta inkliuzinio švietimo link, šiame magistro darbe, remiantis Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros dokumentu „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis“ (2012), analizuojama inkliuzinio ugdymo kompetencija pedagogų ir būsimųjų pedagogų požiūriu. Darbe atlikta *teorinė* inkliuzinio ugdymo, kompetencijos sampratų bei pedagogų rengimo kryptingumo *analizė*.

Naudojant *anketinės apklausos metodą* bei *tyrimo statistinių duomenų analizę* tyrime atskleidžiama inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūra ir raiška 4 esminėse srityse: 1) kompetencija pripažinti ir toleruoti skirtybes; 2) kompetencija ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje; 3) bendradarbiavimo kompetencija; 4) asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencija. Taip pat taikant *turinio analizės metodą*, magistro darbe atskleidžiama inkliuzinio ugdymo samprata tiek pedagogų, tiek būsimųjų pedagogų požiūriu. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkliuzinio ugdymo kompetencijos vertinimo palyginimas atliktas taikant parametrinį Stjudent testą.

Tyrimo dalyvavo 166 bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai bei 167 būsimieji pedagogai, studijuojantys skirtinguose Lietuvos universitetuose.

Tyrimu nustatyta, jog respondentų požiūriu, inkliuzinio ugdymo kompetencija visose keturiose esminėse srityse yra vertinama gan aukštai. Tiriant inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūrą, paaiškėjo, kad *pirmąją kompetenciją* pripažinti ir toleruoti skirtybes atskleidžia šie struktūriniai komponentai: švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams; gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje; inkliuzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą; inkliuzinio ugdymo samprata; skirtingi ugdymo poreikiai - ne kliūtis.

Antrąją kompetenciją – ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje – sudaro: pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas; ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas; mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi.

Trečiąją, bendradarbiavimo kompetenciją, apibūdina tokia struktūra: žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą; bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas; gebėjimas bendradarbiauti su kitais; bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė.

Paskutiniąją, t.y. *ketvirtąją kompetenciją* atskleidžia: žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes; veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą; atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą.

Esminiai žodžiai: inkliuzinis ugdymas, inkliuzinio ugdymo kompetencija, nuostata, žinios, įgūdžiai, gebėjimai, pedagogai ir būsimieji pedagogai.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. INKLIUZINIS UGDYMAS – ŠVIETIMO SIEKIAMYBĖ IR IŠŠŪKIS	9
1.1. Inklusinio ugdymo pagrindiniai aspektai.....	9
1.1.1. Inklusinio ugdymo samprata.....	9
1.1.2. Inklusinį ugdymą reglamentuojantys politiniai sprendimai bei patiriami iššūkiai.....	13
1.2. Inklusinės mokyklos bruožai bei pedagogų vaidmuo tokiose mokyklose.....	19
2 skyrius. INKLIUZINIO ŠVIETIMO PRIORITETAS – PEDAGOGŲ KOMPETENCIJOS TOBULINIMAS	22
2.1. Inklusinės mokyklos pedagogų kompetencijos samprata ir struktūra.....	22
2.1.1. Kompetencijos samprata ir pedagoginių kompetencijų klasifikacija.....	22
2.1.2. Kompetencijos struktūra pedagoginės veiklos kontekste.....	28
2.1.2.1. Vertybinės nuostatos – pedagoginių kompetencijų pamatas.....	28
2.1.2.2. Žinios – nuolat kintanti kompetencijos sudedamoji dalis.....	30
2.1.2.3. Gebėjimai – pagrindas susiformuoti konkrečioms kompetencijoms.....	31
2.2. Pedagogų rengimas inklusiniam ugdymui.....	33
3 skyrius. PEDAGOGŲ IR BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ INKLIUZINIO UGDYMO KOMPETENCIJOS YPATUMAI	39
3.1. Tyrimo metodika.....	39
3.2. Tyrimo imtis.....	42
3.3. Savokos „inklusinis ugdymas“ samprata.....	47
3.4. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų inklusinio ugdymo kompetencija.....	54
3.4.1. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų skirtybių pripažinimo bei toleravimo kompetencijos struktūra ir raiška.....	54
3.4.2. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje struktūra ir raiška.....	58
3.4.3. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų bendradarbiavimo kompetencijos struktūra ir raiška.....	63
3.4.4. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos struktūra ir raiška.....	66
3.4.5. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų inklusinio ugdymo kompetencijos palyginimas.....	70
3.4.6. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų demografinių charakteristikų ir inklusinio ugdymo kompetencijos ryšys.....	72
Išvados	76
Literatūra	79
Summary	94
Priedai	96

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Pažangiose Europos šalyse, tame tarpe ir Lietuvoje, inkluzinis ugdymas yra svarbiausias švietimo sistemos politinis siekis bei iššūkis. Po nepriklausomybės atkūrimo Lietuvos švietimo sistema perėmė Vakarų Europos, Skandinavijos šalių vertybes, principus, pažangias integracijos ir inkluzijos idėjas. Taip pat sukūrė ir kuria gan tvirtus teisinius pagrindus šalies viduje, pasirašė bei ratifikavo daug itin reikšmingų tarptautinių dokumentų¹, 2000 m. priimta į Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūrą, įstojo į Jungtinių Tautų organizaciją (JTO), į Europos Sąjungą (ES), tapo UNESCO nare, įsitraukė į tarptautinę programą TEMPUS, į tarptautinį projektą „Mokykla visiems“. Pamažu mokiniams, turintiems negalią, atsirado galimybė ugdytis drauge su bendraamžiais.

Tyrimų analizuojančių inkluzijos procesus tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse, aktualumas nemažėja. Nagrinėti veiksniai, susijusius su pedagogų kompetencija paskatino tai, jog inkluzijos įgyvendinimo procese ypatingas dėmesys skiriamas pedagogams, jų rengimui bei įgyjamoms kompetencijoms. Didžiausias iššūkis siekiant pėtoti inkluzinio ugdymo politiką tenka mokytojui, inkluzija priklauso nuo jų veiklos klasėje, nuo kompetencijų, patirties, įsitikinimų (Mažylienė, 2011). Taigi siekiant gerinti švietimo kokybę, inkluzinio ugdymo plėtrą, pedagogų rengimas Europoje yra įvardijamas prioritetine sritimi bei esmine sąlyga². Nagrinėjant mokytojų rengimo problematiką, pasak Vasiliausko (2008), visada buvo siekiama atsakyti į klausimus – ką potencialus mokytojas turi žinoti, mokėti ir praktiškai atlikti. Kitaip tariant, gilinamasi į mokytojo kompetenciją. Pripažįstama, kad nuo pedagogo vertybinių nuostatų, žinių ir gebėjimų, t.y. kompetencijos, priklauso jo darbo rezultatai, veikla klasėje, o galiausiai ir inkluzijos sėkmė. Lietuvos ir užsienio autoriai (Gudzuka, 2009; Sugumar, 2009; Smith, 2005; Jovaiša, 2012; Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011; Andrašūnienė, 2007; Jovaiša, 2007; Jucevičienė, 2007; Laužackas, 2004; 2005 ir kt.) pateikia įvairių bei skirtingų kompetencijos apibrėžimų, tačiau pastebima bendra tendencija: autoriai apibūdindami kompetencijos turinį, dažniausiai išskiria žinias, įgūdžius, gebėjimus. Taip pat pastaruoju metu, apibrėžiant minėtąjį terminą, vis daugiau dėmesio skiriama asmeninėms savybėms bei vertybinėms nuostatoms. Jų svarba ypač akcentuojama ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (Mažylienė, 2011; Baranauskienė, 2010; Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai, 2009; Pearce, 2009; Bagdonas ir kt., 2003; Galkienė, 2003; Meijer, 2003a). Tačiau tarp pedagogų vyraujančios nuostatos yra dviprasmiškos, vieni pasisako už inkluzinį ugdymą (Jerlinder,

¹ LR švietimo įstatymas (1991); Salamankos deklaracija (1994); Neįgalųjų socialinės integracijos įstatymas (2005); LR Švietimo pakeitimo įstatymas (2011) ir kt.

² Damskis ir kt. (2013); „Inkluzinio švietimo mokytojo profilis“ (2012); Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės (2011); Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui (2011) ir kt.

Danermark, Gill, 2010; Balčiūnas, Kardelis, 2005; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003), kiti – prieš (Rakap, Kaczmarek, 2010; Kalyva, Gojkovic, Tsakiris; 2007; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Kaffemanienė, 2001; Samsonienė, Adomaitienė, 2003. Dar kitų autorių atliktų tyrimų išvadose pastebima prieštaringa situacija, nors ir pedagogai teoriškai demonstruoja toleranciją, bet realiai nenori įtraukti specialiųjų poreikių mokinių į savo klases (Engelbrecht ir kt., 2013; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Miltenienė, 2004, 2005).

Lietuvos mokslinėje literatūroje pedagogų kompetencijų analizė nėra naujas reiškinys, o tyrimo objektas priklauso nuo tyrėjų interesų. T.y. kompetencija nagrinėjama įvairiapusiskai: autoriai gilinaisi į ikimokyklinio ugdymo, pradinio ugdymo, vyresniųjų klasių „dalykininkų“ mokytojų didaktines, dalykines, profesines ar bendrąsias kompetencijas ir pan. (Čiužas, Navickaitė, Ušeckienė, 2009; Čiužas, Šiaučiukienė, 2007; Subotkevičienė, 2006; Jucevičienė, 2005; Zaukienė, 2005; Jurašaitė – Harbinson, 2004 ir t.t.). Kompetencijos, būdingos pedagogams taip pat aprašomas įvairiuose Lietuvos ir tarptautiniuose dokumentuose³. Taigi išsami mokslinės literatūros analizė rodo, jog Lietuvoje pedagogų rengimas, jų kompetencija bendrajame švietimo kontekste yra nuolatinis diskusijų objektas. Tačiau užsienio šalyse (Savolainen ir kt., 2012; Inkluzinio švietimo mokytojo profilis, 2012; Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės, 2011; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Pavone, 2007; Singh, 2007 ir kt.) vis daugiau dėmesio pastarąjį dešimtmetį skiriama pedagogų rengimui, pedagogui būtinoms kompetencijoms būtent inkluzinio švietimo kontekste.

XXI a. mokytojas turi nuolatos keistis, būti pasirengęs imtis naujos veiklos, gebėti dirbti su nuolat atsinaujinančia ir gausėjančia informacija, būti savarankiška, kūrybiška, kritiška, gebančia reflektuoti savo veiklą asmenybe. Mokykloms vis labiau tampant „inkluzinėmis“, bendro tipo klasėje paprastai mokosi skirtingų poreikių turintys vaikai, o mokytojams vienas pagrindinių keliamų reikalavimų yra gebėti atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius poreikius. Šiuolaikiniame nuolat kintančiame pasaulyje būtina orientotis ne tik į šiandienos keliamus reikalavimus mokytojo kompetencijai, bet ir numatyti, kokios kompetencijos lems sėkmę ateityje. Būtent šiuo tikslu Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, skirianti ypatingą dėmesį pedagogų rengimui inkluzijai, parengė „Inkluzinio švietimo mokytojo profilį (2012)⁴ - pagrindinį ir svarbiausią dokumentą apibūdinantį „inkluziniam“ mokytojui būtinąs kompetencijas.

Pedagoginėse studijose studijuojančius studentus galima įvardinti kaip jaunąją kartą, kuri įneš naujovių, perteiks pažangias idėjas, nulems esminius pokyčius švietimo sistemoje.

³„Inkluzinio švietimo mokytojo profilis“ (2012); Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012); Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos (2010); Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007) ir kt.

⁴„Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers“

Kitaip tariant, nuo šių žmonių priklausys kokiomis vertybėmis bus grindžiamas švietimas ateityje. Mokytojas laikomas pagrindiniu švietimo kaitos ir mokyklos tobulinimo veiksmu (Damskis ir kt., 2013). Todėl analizuojant šių dienų pedagogui būtinas inkliuzinio ugdymo kompetencijas, svarbu įvertinti ne tik jau dirbančiųjų, bet ir busimųjų mokytojų nuostatas, žinias bei įgūdžius. Mūsų šalyje artimiausia šiai temai yra tik Miltenienės 2010 metais atliktas tyrimas⁵. Todėl tenka konstatuoti, kad iki šiol Lietuvoje trūksta mokslinių tyrimų, kurie išsamiai atskleistų inkliuzinėje mokykloje dirbančiųjų (dirbsiančiųjų) pedagogų kompetencijas. Magistro tyrimo problemos turinį sudaro tokie klausimai: Kaip bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai ir būsimieji pedagogai supranta „inkliuzinio ugdymo“ sąvoką? Kokia inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūra? Kaip pedagogai ir būsimieji pedagogai vertina savo inkliuzinio ugdymo kompetenciją toleruoti ir pripažinti įvairovę, organizuoti ugdymo procesą skirtingų poreikių mokiniams, bendradarbiauti ir dirbti komandoje, tobulinti savo profesinį pasirengimą? Ar skiriasi pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkliuzinio ugdymo kompetencijos įsivertinimas? Kokios inkliuzinio ugdymo kompetencijos sritys yra plėtotinos?

Tyrimo objektas – inkliuzinio ugdymo kompetencija pedagogų ir būsimųjų pedagogų požiūriu.

Tyrimo tikslas – atskleisti inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūrą ir raišką pedagogų ir būsimųjų pedagogų požiūriu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis teoriniais ir teisiniais šaltiniais apibūdinti inkliuzinio ugdymo, kompetencijos sampratą, pedagogų rengimo kryptingumą.
2. Atskleisti inkliuzinio ugdymo sampratą pedagogų bei būsimųjų pedagogų požiūriu.
3. Identifikuoti pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūrinius komponentus ir raišką.
4. Palyginti pedagogų bei būsimųjų pedagogų inkliuzinio ugdymo kompetenciją.
5. Nustatyti galimas inkliuzinio ugdymo kompetencijos plėtotės kryptis.

Tyrimo dalyviai. 166 bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai bei 167 pedagogikos studentai, studijuojantys skirtinguose Lietuvos universitetuose (Klaipėdos universitetas, Šiaulių universitetas, Vilniaus edukologijos universitetas). Tyrimas vykdytas 2013 metų balandžio ir gegužės mėnesiais bei rugsėjo ir spalio mėnesiais.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimas grindžiamas: *konstruktyvistiniu požiūriu (socialiniu rekonstrukcionizmu)*, kuriuo remiantis kuriama atvira, bendradarbiavimą skatinanti aplinka, skatinami nuoširdūs, tolerancija pagrįsti santykiai. Konstruktyvistinio požiūrio šalininkų teigimu, ugdymas yra nuolatinė patirties reorganizacija arba rekonstrukcija, tai

⁵ „Pedagogų rengimas inkliuziniam ugdymui Lietuvoje: studijų programų turinio analizės rezultatai“

aktyvus dvipusis ryšys (svarbus grįžtamasis ryšys), darbas komandoje, kai mokomasi vienas iš kito, veikiama išvien ir padedama vienas kitam. Norint užtikrinti naudingus rezultatus ir išvengti nepageidaujamų, galima pasirengti arba iš anksto pasiruošti (Duoblienė, 2006; Dudzinskienė, 2010b; Bitinas, 2000); *progresyvistinio ugdymo koncepcija*, kuri palaiko integruoto/inkliuzinio ugdymo idėją, kadangi kiekvienas asmuo yra pripažįstamas kaip vertybė, nepaisant jo poreikių, interesų, kultūrinės aplinkos ar individualių gebėjimų. Anot šios koncepcijos vaikų ugdymas grindžiamas jų poreikių tenkinimu, siekiama išugdyti laisvą ir kūrybingą, savikontrolišką asmenybę. Mokytojas atlieka patarėjo, veiklos organizatoriaus vaidmenį, stengiasi sukurti palankią pedagoginę terpę (laisvą, nuoširdžią, grindžiamą tarpusavio pasitikėjimu). Padidėja mokytoja atsakomybė tėvams bei pačiam mokiniui. Remiantis progresyvistiniu ugdymu, pripažįstami ir vertinami glaudūs ryšiai pirmiausia su vaiko šeima, palaikomas tėvų tiesioginis dalyvavimas ugdymo procese, siekiama, kad pedagogas bendradarbiaudamas su mokiniais ir jų tėvais nuspręstų ugdymo tikslus, turinį bei ugdymo rezultatų vertinimą (Bitinas, 2000).

Magistro darbe naudojami šie tyrimo metodai:

- Mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizė;
- Anketinė apklausa⁶;
- Turinio analizė.
- Tyrimo statistinių duomenų analizė atlikta taikant aprašomosios statistikos metodą, faktorinę analizę, parametrinius kriterijus (Stjudent t testas, dispersinė analizė ANOVA).

Pagrindinės sąvokos

Inkliuzija - procesas, kuriame, toleruojamos visų besimokančiųjų skirtybės bei siekiama aktyvaus ugdytinių dalyvavimo ugdymosi veikloje, kultūriniame bei socialiniame bendruomenės gyvenime (Guidelines for Inclusion, 2005).

Inkliuzinis ugdymas – tai nenutrūkstantis procesas, kurio svarbiausias tikslas yra užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius poreikius, gebėjimus bei vengiant bet kokios diskriminacijos (Unesco, 2009).

Kompetencija – asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, esančios žmogaus viduje ir pasireiškiančios sėkmingais žmogaus konkrečios srities veiklos, darbo rezultatais (Jucevičienė, 2007).

Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui – visų mokytojų parengimas ugdymo procese gebėti atsižvelgti į vis augančią mokinių ugdymosi poreikių įvairovę (Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui, 2011).

⁶ Klausimynas pedagogams ir pedagogikos studentams sudarytas, remiantis Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros dokumentu „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis“ (2012).

Nuostata – asmenybės parengtis įprastai (specifiniu būdu) reaguoti, atsakyti į tam tikrus aplinkos poveikius (Jovaiša, 2007).

Specialieji ugdymosi poreikiai (SUP) – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatymas, 2011).

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 3 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (187 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 7 lentelės, 9 paveikslai. Prieduose pateikiamas anketos pedagogams ir pedagogikos studentams pavyzdys, išsami inkliuzinio ugdymo sampratų turinio analizė bei išsami faktorinė analizė. Taip pat prieduose pateikiami išsamūs duomenys apie demografinių veiksnių įtaką inkliuzinio ugdymo kompetencijai. Darbo apimtis – 95 psl.

1 skyrius. INKLIUZINIS UGDYMAS – ŠVIETIMO SIEKIAMYBĖ IR IŠŠŪKIS

1.1. Inklusinio ugdymo pagrindiniai aspektai

1.1.1. Inklusinio ugdymo samprata

Įvairiuose moksliniuose šaltiniuose skirtingai interpretuojama inkliuzijos, inkliuzinio ugdymo samprata. Švietimo bendromenėje taip pat vis dar tebediskutuojama apie šių sąvokų prasnę. Inkliuzijos, inkliuzinio ugdymo/švietimo sąvokų turinys nuo to laiko, kai jos imtos vartoti edukologijoje, kito visose šalyse, kadangi inkliuzinis švietimas yra nuolat besivystantis dinamiškas procesas, kurio tikslas užtikrinti kokybišką švietimą visiems (Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai, 2009; Dark and Light Blind Care, 2008). Anot Ruškaus (2002) inkliuzija yra “išvestinė demokratijos idėja, kuri teigia, kad galima būti kartu, kad skirtingi pagal savo intelektualinius, fizinius, psichinius gebėjimus gali mokytis kartu. Inkliuzija dar vadinama įtraukimu arba dalyvavimu (involment), įgalinimu (empowering)” (Ruškus, 2002, p. 114). Inkliuzinis ugdymas prasideda nuo tikėjimo, kad teisė į išsilavinimą yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingos visuomenės pamatas (Open File on Inclusive Education, 2001). Inkliuzinis ugdymas, pagrįstas lygių galimybių, antidiskriminacijos ir visuotinio prieinamumo principais, turi užtikrinti ugdymo kokybę ir teisingumą. Visi įvardyti principai yra vienas nuo kito neatsiejami ir vieni kitus papildantys⁷. Inkliuzinis ugdymas reikalingas tenkinant visų besimokančiųjų poreikių įvairovę, didinant jų dalyvavimą mokyme, kultūriniame ir bendruomeniniame gyvenime bei mažinant atskirtį švietime. Tai apima pokyčius turinyje, metodus, struktūras ir strategijas. Taip pat skatina bendrą viziją, kuri apima visus vaikus ir įsitikinimą, kad reguliarios sistemos atsakomybė yra ugdyti visus nepaisant jų skirtumų (Equity and Inclusion in Education, 2010).

Boof ir kt. (2000), Armstrong ir kt. (2008) (cit. Gedvilienė, Baužienė, 2010, p. 101) nurodo kelias pagrindines inkliuzinio ugdymo ypatybes:

1. *Inkliuzija* – tai *procesas*, kurio metu dalijamasi savo asmeninėmis vertybėmis ir interpretacijomis, ieškoma kaip susitaikyti ir išmokti gyventi su skirtumais, o kartu kaip iš jų mokytis.
2. Inkliuzija neatsiejama nuo *kliūčių šalinimo proceso*: prieštaravimai ir kompromisai, sukelti nelygių galimybių, atveria galimybių paiešką, kuri skatina rasti problemų sprendimus.
3. Inklusinio ugdymo atveju siekiama, kad *kiekvienas vaikas būtų mokomas* ir turėtų pasiekimų.
4. Inklusinio ugdymo *tikslas* – įtraukti į ugdymą visus vaikus.
5. Inklusinis ugdymas kuria *inkliuzinę visuomenę*, kurioje svarbiausia – lygių teisių užtikrinimas, žmogaus teisės, socialinis teisingumas, kova už visuomenę be diskriminacijos.

Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO) sąvoką inkliuzija apibūdina kaip procesą, kuriame, toleruojamos visų besimokančiųjų skirtumų bei siekiama aktyvaus

⁷ Tarptautinės konferencijos „Inklusinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010).

ugdytinių dalyvavimo mokymosi veikloje, kultūriniame bei socialiniame bendruomenės gyvenime (Guidelines for Inclusion, 2005). Kartais inkluzijos procesas skaidomas į du etapus: pats ugdymo įstaigos rengimasis ugdyti neįgalius vaikus (prekluzija) ir tikroji inkluzija – neįgalaus vaiko priėmimas (Bagdonas ir kt., 2003). Svarbu tai, jog inkluzijos sąlygomis neapsiribojama vaikų, turinčių nežymių sutrikimų, įtraukimu. Tokiomis sąlygomis visi mokiniai (nepriklausomai nuo jų negalių pobūdžio ar sunkumo) gali lankyti bendrojo lavinimo mokyklas. Pasak Reid (2010) visiška inkluzija reiškia, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo sutrikimo pobūdžio ar patiriamų sunkumų, bus ugdomi bendrosiose klasėse visą laiką. Vienas pagrindinių siekių inkluziniame ugdyme yra vaiko, turinčio specialiųjų poreikių, bei jo šeimos *įgalinimas*⁸. Kalbant apie inkluziją negalima nepaminti to, kad šioje koncepcijoje skatinamas lygiavertiškumas, tolerancija, socialinis dalyvavimas⁹, bendravimas, bendradarbiavimas¹⁰, partnerystė. Partnerystė inkluzijos kontekste yra vertinama kaip siekiamybė. Ruškus, Ališauskas, Šapelytė (2006) nurodo, jog vienas svarbiausių partnerystės aspektų yra suprasti, ką ir kiek visi ugdymo(si) proceso dalyviai (vaikai, tėvai, pedagogai, specialistai ir kt.) turi bendra ir kiek jie turi išmokti vieni iš kitų, ji yra grindžiama ne direktyviais santykiais, o lygiaverte interakcine sąveika.

Ainscow (2007) nagrinėdamas inkluzijos reikšmę švietime, pateikė įvairių autorių idėjų bendrą kontekstą. Pasak Ainscow, daugelyje šalių inkluzinis ugdymas vis dar suvokiamas kaip metodas, padedantis aptarnauti vaikus su negale bendro ugdymo aplinkoje. Ne išimtis ir Lietuva, mūsų šalyje inkluzinis ugdymas neretai siejamas tik su mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, negalių, ugdymu. Tačiau tarptautiniu mastu minėtoji sąvoka yra įgijusi kur kas platesnę reikšmę: inkluzinis ugdymas yra suprantamas kaip reforma, kuri palankiai vertina įvairovę tarp visų besimokančiųjų (Ainscow, 2007). A. C. Armstrong, D. Armstrong, Spadagou (2010) (cit. Ališauskas ir kt., 2011) analizuoja siaurąją ir plačiąją inkluzijos sampratą. Siauroji samprata apibūdina inkluzinį ugdymą kaip paiešką konkrečių ugdymo strategijų specifinei besimokančiųjų grupei, bet nebūtinai tik specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims, besimokantiems bendrojo lavinimo klasėse. Plačioji inkluzijos samprata neakcentuoja vienos konkrečios besimokančiųjų grupės, o orientuoja į skirtynes bei į tai, kaip mokykla atsižvelgia į kiekvieno besimokančiojo ar bet kurio kito mokyklos bendruomenės nario skirtumus. Iš pateiktų sampratų apibūdinamų, galima pastebėti, jog inkluzija apima žymiai platesnį ratą mokinių, nei tik turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros publikacijose¹¹ yra komentaras, kuris iliustruoja šį teiginį:

⁸ Įgalinimas - tai kai individai patys kontroliuoja savo gyvenimą: daro pasirinkimus, atitinkamai plėtoja savo atsakomybę už sprendimus ir veiksmus. Įgalinimo turinį apibūdina dialogas ir bendradarbiavimas tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų, vaiko ir tėvų įtraukimas priimančiam sprendimui, skatinimas dalyvauti veikloje, pasirinkimo galimybės suteikimas. (Ruškus, Ališauskas, Šapelytė, 2006).

⁹ Socialinis dalyvavimas grindžiamas dalyvių tarpusavio supratimu ir lygiavertiu įsitraukimu į socialinių individų tapatumą ir vaidmenų stiprinimą plėtojant individualizaciją, aktualizuojant privalumus ir maksimalizuojant potencialą (Ruškus, Mažeikis, 2007).

¹⁰ Bendradarbiavimas, tenkinant specialiųjų ugdymosi poreikius – tai komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo (Miltenienė, 2005).

¹¹ Rodiklių parengimas – inkluzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti. (2009).

„...pastaruoju metu kalbama apie žymiai didesnę įvairovę mokinių, patiriančių atskirties riziką, o ne vien apie tuos, kurie yra priskirti prie turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių“ (Kyriazopoulou, Weber, 2009). Inkluzinio švietimo sistema rūpinasi ne vien tik tais vaikais, kurie turi specialiųjų poreikių, negalių, jai rūpi kiekvienas mokinys patiriantis nesėkmių mokykloje. Daug kitų grupių įprastose mokyklose patiria atskirtį bei mokymosi sunkumų. Tai vaikai gyvenantys skurde, gatvės ar dirbantys vaikai, vaikai iš geografiškai nepalankių vietovių, priklausantys etninėms, kalbinėms ir kultūros mažumoms, mergaitės (kai kuriose visuomenėse), klajoklių bendruomenių, imigrantų vaikai ar vaikai iš kitų nepalankių sričių ar grupių¹². Tačiau reikia pripažinti tai, jog vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, yra viena labiausiai pažeidžiamų bei paplitusių visuomenės grupių. Lietuvoje išskiriamos šios trys mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės: *A (negalių) grupė; B (sutrikimų) grupė; C (sunkumų) grupė*¹³. Pastarieji mokiniai įvairiose Lietuvos mokyklose sudaro apie 10 % (Ališauskas ir kt., 2011; Ališauskas, 2002).

Dažnai diskutuojant apie inkluziją ar inkluzinį ugdymą iškyla klausimas, kuo ši neseniai atsiradusi koncepcija skiriasi nuo „integracijos“ ar „integruoto ugdymo“ sąvokų. Be abejonų, artimiausia inkluzijai yra būtent integracija, todėl pripažįstama, jog inkluzija yra tarsi aukštesnė integruoto ugdymo pakopa, o ne radikalus perversmas specialiojo ugdymo srityje (Ališauskas ir kt., 2011; Miltenienė, 2005). Tačiau nederėtų pastarųjų sąvokų vartoti kaip sinonimų, kadangi jos apibūdina skirtingus veiksmus (procesus). Todėl norint tinkamai atskleisti inkluzinio ugdymo sampratą, būtina aptarti esminius skirtumus tarp integracijos bei inkluzijos. Farrell (2003) teigia, jog sąvoka „integracija“ paprastai yra vartojama, manant, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių lanko bendrojo lavinimo mokyklą, kurios sistema išlieka nepakeista ir kurioje pagrindinis siekis yra suteikti visiems vaikams ugdymą. Priešingai negu integracija, Farrell nuomone, inkluzija skatina mokyklą peržvelgti savo struktūrą, mokymo ypatumus, moksleivių grupavimą ir paramos/pagalbos naudojimą, siekiant, jog mokykla įvairiapusiškai patenkintų mokinių poreikius. Būtent visos mokyklos sistemos keitimasis ir skiria inkluzijos sąvoką nuo integracijos.

Taip pat kalbant apie inkluzinį ugdymą svarbu aptarti, akcentuoti pastarojo ugdymo privalumus, naudą kiekvienam iš mūsų. Pasaulio ir Lietuvos patirtis rodo, jog specialiųjų poreikių vaikų ugdymas drauge su to paties amžiaus vaikais, yra naudingas visiems: tiek neįgaliam vaikui ir jo šeimai, tiek įprastos raidos vaikui, tiek pedagogams, tiek visai vaiką supančiai bendruomenei. Šios nuomonės laikėsi daugelis autorių (Avissar, 2012; Dudzinskienė ir kt., 2010; Ališauskas, 2007; Aidukienė, 2005; Labiniene ir kt., 2003a, 2003b; Galkienė, 2003; Žičkuvienė, 2003; Kasparavičienė ir kt., 2002; Ruškus, 2002; Daniels, Stafford, 2000 ir kt.).

¹² Ainscow, 2007; Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas, 2009; Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai; Open File on Inclusive Education, 2001.

¹³ Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas. (2011).

Inkliuzijos nauda visiems besimokantiems akcentuota Europos agentūros pranešimuose¹⁴, dokumente „Lisabonos deklaracija: Jaunuolių požiūris į inkliuzinę švietimo sistemą (2007)“.

Dabar drąsiai galima teigti, jog integracijos terminą pažangiose Europos valstybėse jau pakeitė inkliuzijos terminas. Pamažu ši sąvoka įsilieja ir į mūsų šalies ugdymo sistemą. Apibendrinant inkliuzinio ugdymo sampratą galima teigti, jog inkliuzinis švietimas yra nuolat kintantis reiškinys. Inkliuzija ugdymo aplinkoje reiškia tai, jog dar daugiau vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ar negalių mokysis bendrojo ugdymo įstaigose drauge su savo bendraamžiais, pritaikant aplinką pagal kiekvieno vaiko ypatingus poreikius, gebėjimus. Inkliuzinėje aplinkoje kiekviena asmenybė nepaisant jai būdingų skirtumų (negalios, jos dydžio, socialinių sąlygų, kultūros, lyties, rasės, religijos ir t.t.) yra priimta, pripažinta, vertinama, visiems sudaromos vienodos sąlygos įsitraukti į bet kokią veiklą. Inkliuzinio ugdymo esmė užtikrinti visiems besimokantiems kuo optimalesnį švietimą (pakeičiant pačią sistemą), kuris tenkintų kiekvieno individualius poreikius. Įtraukiantis ugdymas neatsiejamas nuo vaiko ir jo šeimos visapusiško įtraukimo, įgalinimo, lygiaverčio bendradarbiavimo bei partnerystės. Pripažįstama, jog inkliuzijos nauda yra įvairiapusė. Šiuolaikinėje visuomenėje inkliuzinis ugdymas įvardijamas švietimo prioritetu.

¹⁴ Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010); Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas. (2009); Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai. (2009); Meijer (2005) ir kt..

1.1.2. Inkluzinį ugdymą reglamentuojantys politiniai sprendimai bei patiriami iššūkiai

Pasak, Miltenienės, Melienės (2010) inkluzija ir inkluzinis ugdymas – tai daugelyje pasaulio valstybių prioritetiškai remiama švietimo kryptis tiek politiniu, tiek praktiniu lygmenimis. Pearce (2009) inkluziją taip pat įvardija švietimo prioritetu. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros rekomendacijose nurodoma, jog inkluzija turi tapti pagrindiniu siekiu švietimo sistemoje, t.y. ugdymas turi tenkinti kiekvieno asmens specialiuosius ugdymosi poreikius bet kuriame ugdymo sistemos lygmenyje (Key Principles for Special Needs Education, 2003). Šalyse, kuriose inkluzinis ugdymas yra švietimo politikos prioritetas, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, teikiama papildoma pedagoginė, psichologinė, socialinė, medicininė pagalba, jie aprūpinami kompensacine technika ir specialiomis mokymo priemonėmis, jog galėtų patirti mokymo sėkmę bei džiaugsmą (Labinienė ir kt., 2003b; Adomaitienė, 2003). Lietuvos teisinis inkluzinio ugdymo organizavimo prielaidas nagrinėjo dauguma Lietuvos mokslininkų (Ališauskas ir kt., 2011; Samsonienė, 2011; Baranauskienė, 2010; Gedvilienė, Baužienė, 2010; Ambrukaitis, 2005a; Miltenienė, 2005; Galkienė, 2003; Labinienė, 2003b; Ruškus, 2002; ir t.t.), kurie vienaip ar kitaip yra susiję su specialiųjų poreikių vaikais, jų ugdymu. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) 1999-2000 atliko pirmąją ekspertinę Lietuvos švietimo sistemos ir reformos analizę. Pasiūlymuose dėl specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo, ekspertai pabrėžė, jog Lietuva turi „laikytis išsipareigojimo visiškai integruoti neįgalius jaunuolius į mokyklą ir bendruomenę“ bei „pritaikyti mokymą tikriesiems vaikų poreikiams“¹⁵. Taip pat Lietuvos kelią inkluzinio ugdymo link per pastarąjį dvidešimtmetį tyrinėjo Lietuvos ir tarptautinių tyrėjų grupė. Atlikto tyrimo rezultatus bei išvalgas išsamiai aprašė Evans ir Sabaliauskienė (2010).

Galimybė specialiųjų poreikių vaikams mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kartu su bendraamžiais atsirado tik 1990 metais Lietuvai atkūrus nepriklausomybę. Lietuvoje prasidėjo naujas politinio, socialinio, ekonominio gyvenimo raidos etapas. Labai pasikeitė ir rūpinimasis neįgaliaisiais, pradėta pritaikyti aplinką, organizuoti medicinos, socialinę ir edukacinę reabilitaciją, sparčiai kito ir švietimo sistema. Atkūrusi nepriklausomybę Lietuvos valstybė pasisakė už atviros, pamatinėmis demokratinėmis vertybėmis pagrįstos visuomenės bei švietimo sistemos kūrimą, išryškėjo naujos švietimo politikos kūrimo poreikis. Buvo siekiama kurti naują švietimo tikslų, uždavinių sampratą, struktūras, ugdymo turinį, metodus, strategijas (Miltenienė, 2005). Modeliuodama švietimo politiką, mūsų valstybė pamažu perėmė Vakarų Europos, Skandinavijos šalių teigiamą patirtį, vertybes, pasirašė bei ratifikavo daug svarbių tarptautinių teisės aktų, įstojo į JTO, Europos Sąjungą, NATO, išsipareigojo vykdyti tarptautinius reikalavimus, kurie paskatino pradėti inkluzinio ugdymo idėjos praktinį įgyvendinimą. Tarptautinės organizacijos, JTO ir ES paveikė savo narių vyriausybes, reikalaudamos lygių teisių neįgaliesiems piliečiams visuose

¹⁵ Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų atliktos Lietuvos švietimo politikos apžvalgos rekomendacijos. (2002).

visuomenės gyvenimo srityse. Reformuojant specialiojo ugdymo sistemą svarbų vaidmenį suvaidino tarptautinė programa TEMPUS, vykdyta 1992-1995. Dalyvaujant TEMPUS programoje buvo gilinamasi į specialiojo ugdymo problemas. Per programos vykdymo metus modernizuotos specialiujų pedagogų rengimo studijos, specialiujų poreikių vaikų integruoto ugdymo idėjos pradėtos praktiškai įgyvendinti Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose (Ambrukaitis, 2005a; Miltenienė, 2005). 2000 metais Lietuva įsitraukė į Šiaurės šalių projektą “Mokykla visiems”. Šis projektas kartu su Šiaurės šalių Ministrų Taryba vykdytas 2000-2003 metais visose trijose Baltijos šalyse. Jo tikslas – sukurti specialiojo ugdymo paslaugų teikimo apskrityje modelį, užtikrinantį tinkamą ir efektyvų specialiujų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jaunuolių ugdymą, maksimaliai panaudojant intelektinius ir finansinius išteklius. Projekte daug dėmesio buvo skirta mokytojų, mokyklų vadovų profesinei kompetencijai tobulinti. Juk nuo mokytojų psichologinio ir dalykinio pasirengimo labai priklauso vaikų ir jaunuolių ugdymosi kokybė bei inkliuzinio ugdymo nuostatų plėtojimas bendrojo lavinimo mokykloje (Labinienė ir kt., 2003a; Mickutė, 2005). Neveltui, šiuo metu viena Lietuvos švietimo politikos kryptis - specialiujų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymas drauge su bendraamžiais.

Tarptautiniu lygmeniu inkliuzinio ugdymo pagrindas yra žmogaus teisė į švietimą, paskelbta *Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje* 1948 metais. Taip pat svarbi ir *Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija* (1989), kurioje nustatyta, jog visi vaikai turi teisę bet kokių pagrindų įgyti išsilavinimą nepaisant diskriminacijos (Equity and Inclusion in Education, 2010; Guidelines for Inclusion, 2005). Taip pat tarptautiniu mastu itin didelę reikšmę inkliuzinio ugdymo idėjų plėtotei turėjo *Salamankos deklaracija* (1994), kurioje buvo išdėsti specialiujų ugdymosi poreikių vaikų ir jaunuolių ugdymo principai. Ši deklaracija buvo tarsi atspirties taškas, siekiant pagerinti specialiujų poreikių asmenų ugdymą. Aidukienė (2005) savo pranešime cituodama Salamankos deklaraciją, akcentuoja, kad „Mokyklos privalo priimti visus vaikus, nepriklausomai nuo jų turimų fizinių, intelektinių, socialinių, emocinių, lingvistinių ar kitokių gebėjimų. Jos privalo priimti talentingus, ypač gabius vaikus ir gatvės vaikus, dirbančius vaikus, lingvistinių, etninių, kultūrinių mažumų, skurdžių visuomenės sluoksnių vaikus. O turintieji specialiujų ugdymosi poreikių turi turėti galimybę lankyti įprastas mokyklas, kur ugdymas jiems turi būti pritaikytas“.

1995 metais Lietuva ratifikavo *Jungtinių Tautų Organizacijos Vaiko Teisių Konvenciją*. Dar labiau inkliuzinio ugdymo idėjos, inkliuzinio ugdymo svarba buvo akcentuojama *Pasaulio švietimo forume Dakare* (2000). Lietuva taip pat prisidėjo prie šio forumo. Tais pačiais 2000 metais Lietuva stebėtojos teisėmis buvo priimta į Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūrą, o po trijų metų tapo jos nare. Prisijungimas prie Europos Sąjungos toliau skatino specialiojo ugdymo pokyčius, kaip bendrosios švietimo reformos dalį.

Galiausiai 2010 metais Lietuva ratifikavo *Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvenciją* (2006). Joje pabrėžiama, kad asmenys su negalia turi turėti tokias pačias teises kaip ir kiti piliečiai. Taip pat ši konvencija 24 straipsnyje (šis straipsnis dokumente yra vienas svarbiausių, kadangi jame

apibrėžiamas inkliuzinis švietimas) įpareigojo valstybes, kurti švietimo sistemą, kuri remiasi inkliuzinėmis idėjomis, t.y. užtikrinti visiems tinkamą visų lygių švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą, nemokamą bei kokybišką vidurinį išsilavinimą bendruomenėje, kurioje gyvena neįgalūs, tinkamai pritaikyti sąlygas pagal asmens poreikius, neįgaliesiems teikti individualizuotą būtiną paramą, paramos priemones, sudaryti galimybes laisvai dalyvauti bendruomenės gyvenime ir pan. (JT Neįgaliųjų teisių konvencija, 2006).

Nacionalinėje švietimo politikoje reaguojama į UNESCO švietimo prioritetus. Būtent UNESCO svarbiausia veiklos programa, užtikrinanti švietimo prieinamumą bei lygybę, iki 2015 yra "Švietimas visiems". Ši pasaulinė programa buvo atnaujinta 2000 m. Dakare vykusiam Pasauliniame švietimo forume. Apžvelgiant naujausius dokumentus Europos mastu „2010-2020 strategija dėl negalios“¹⁶, „Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginė programa „ET 2020“¹⁷, galima pastebėti, jog visose Europos Sąjungos šalyse yra skatinama plėtoti inkliuzinio ugdymo politiką.

Lietuvos teisinėje bazėje, reglamentuojančioje švietimo politiką, taip pat atsispindi įtraukimo idėjos. Kaip teigia Evans ir Sabaliauskienė per pastaruosius 20 metų Lietuvos teisiniai pokyčiai yra dramatiški – perėjimas nuo medicininio defektologinio požiūrio prie edukacinio ir teisėmis pagrįsto požiūrio į inkliuziją (Evans, Sabaliauskienė, p. 158). Pasak Baranauskienės (2010) Lietuvos Respublikos įstatymuose, laiduojančiuose galimybę organizuoti inkliuzinį ugdymą, deklaruojami trys svarbiausi principai: lygiateisiškumas, prieinamumas, ugdymas integruotoje aplinkoje ir jo pirmenybė prieš uždaro ugdymo modelius. Pirmieji ir esminiai Lietuvos Respublikos Seimo 1991 metais priimti specialiųjų poreikių vaikų integruotą ugdymą reglamentuojantys įstatymai: *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* ir *Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymas*. Tais pačiais, 1992 metais paskelbta *Lietuvos švietimo koncepcija*. 1998 metais priimtas *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. Pirmą kartą Lietuvoje integruotas ugdymas buvo apibrėžtas ir juridškai įteisintas *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme* (1998). Kartu su šiuo įstatymu įsigaliojo ir daugybė poįstatyminių aktų. Šie išvardinti įstatymai tapo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo pokyčių pagrindais. Juose buvo pripažįstami asmens skirtumai, užtikrinama lygybė, siekis nuo „medicininio segregacinio“ modelio pereiti prie pedagoginio bei užtikrinama galimybė pasirinkti ugdymosi įstaigą. Kitaip tariant, šių įstatymų dėka vis daugiau specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių pradėjo lankyti bendrojo lavinimo mokyklas, kurios buvo arčiausiai jų gyvenamosios vietos.

¹⁶ „Neįgaliuosius, ypač vaikus, būtina tinkamai integruoti į bendrojo lavinimo sistemą ir teikti asmeninę pagalbą, geriausiai atitinkančią vaiko poreikius“. *Komisijos komunikatas Europos parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir regionų komitetui. 2010–2020 m. Europos strategija dėl negalios. Tolesnis siekis kurti Europą be kliūčių.*

¹⁷ „Švietimo ir mokymo sistemos turėtų veikti taip, kad užtikrintų, jog visi besimokantieji, įskaitant turinčiuosius mažiau galimybių, turinčiuosius specialiųjų poreikių ir migrantus, užbaigtų mokymąsi prireikus suteikiant antrą galimybę mokytis ir užtikrinant individualius poreikius labiau atitinkančią mokymąsi“. *Tarybos išvados dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginė programa „Švietimas ir mokymas 2020“ („ET 2020“)*. OL L 119, 2009 5 28, p. 3. (2009).

Lietuvos teisiniams inkliuzinio ugdymo pagrindams įtakos turėjo ir *Lietuvos Respublikos švietimo strateginės nuostatos (2003-2012)*, *Neigaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2005)*, kuris pakeitė Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymą (1991).

2011 metai švietimo sistemoje buvo itin gausūs teisinių naujovių atžvilgiu. 2011 metais buvo patvirtintas *Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatymas*. Pastarasis įstatymas yra orientuotas į inkliuzinį ugdymą. Švietimo pakeitimo įstatyme (2011) teigiama, jog visiems mokiniams (tame tarpe ir turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių) tėvu pageidavimu turi būti sudaromos sąlygos ugdytis arčiausiai jo gyvenamosios vietos esančioje ugdymo įstaigoje. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos, atskirais atvejais – mokyklos (klasės), skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti. Naujausiame švietimo įstatyme taip pat teigiama, kad „specialiųjų poreikių asmeniui švietimo prieinamumas užtikrinamas pritaikant mokyklos aplinką, teikiant psichologinę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, aprūpinant ugdymui skirta kompensacine technika ir specialiosiomis mokymo priemonėmis, kitais įstatymų nustatytais būdais”. (Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatymas, 2011).

Taip pat šiame įstatyme išplėta ir specialiųjų ugdymosi poreikių sąvoka. Po šio įstatymo įsigaliojo ir jį lydintys teisės aktai¹⁸, reglamentuojantys specialiųjų poreikių turinčių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įvertinimą, ugdymą, pagalbą, teikimą, ugdymo institucijų veiklą. Remiantis šiais poįstatyminiais teisės aktais, ugdymas bendrojo lavinimo įstaigoje turėtų dar geriau tenkinti vaiko specialiuosius poreikius, užtikrinti visavertę vaiko gerovę.

Valstybinėje švietimo strategijoje 2012-2022 metams siekiama užtikrinti naudojimosi švietimu pirmenybę socialinės atskirties ir rizikos (kaimo gyventojams, socialinės rizikos jaunimui, ikimokyklinio amžiaus vaikams) bei specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų grupėms, siekiant socialinės atskirties įveikos ir gabių asmenų ugdymo dermės. Taip pat pabrėžiama butinybė skirti daugiau dėmesio ypač gabiems mokiniams. Valstybinėje švietimo

¹⁸ *Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. balandžio 11 d. įsakymu Nr. V-579); *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 8 d. įsakymu Nr. V-1228); *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, LR Sveikatos apsaugos ministro ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2011 m. liepos 13 d. Nr.V-1265/V-685/A1-317); *Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. Liepos 22 d. 5sakymu Nr. V-1396); *Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) įvertinimo pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu ir socialiniu pedagoginiu aspektais ir specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1775);

strategijoje vienas iš numatomų rodiklių yra sumažinti neintegruotų specialiųjų poreikių vaikų dalį (1,2 →0,5) (Valstybinės švietimo 2012-2022 strategijos pristatymas, 2012).

Lietuvos pažangos strategija "Lietuva 2030" – bene svarbiausias planavimo dokumentas, kuriame yra suformuluoti bendriausi švietimo tikslai, šiuo dokumentu turi būti vadovujamasi priimant strateginius sprendimus ir rengiant valstybės planus ar programas. Vienas iš pagrindinių strategijos tikslų yra socialinės atskirties mažinimas bei visų besimokančiųjų gabumus atskleidžiančių programų kūrimas. Strategijoje švietimui aktualiausios - sumanios visuomenės - srityje išskirtos trys visuomenės ugdymo kryptys: veikli, solidari, besimokanti visuomenė (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2012b).

Iššūkiai. Nepaisant to, jog Europoje, Lietuvoje švietimo politika yra orientuota į inkluzinio ugdymo kuo sėkmingesnę plėtrą, vis dėl to neišvengiama ir sunkumų. Kitaip tariant, siekiant įgyvendinti inkluzinio ugdymo idėjas, taip pat susiduriama su įvairiais iššūkiais. Europos agentūros tyrimai rodo, jog dauguma šalių pritaria, kad inkluzinis ugdymas viduriniajame mokymo etape yra labai aktuali bei sudėtinga tema (problema), kadangi pastarasis ugdymas dažniausiai sėkmingai vykdomas pradinėje mokykloje, tačiau vidurinėje esama problemų. Šią problemą pastebėjo ir Pearce (2009) teigdamas, kad inkluzija yra sėkmingesnė pradiniam lygmenyje negu viduriniame. Mokymosi dalykų pagausėjimas bei skirtingos mokymo organizavimo strategijos sukelia rimtų sunkumų moksleivių įsitraukimui vidurinėje mokykloje. Taip atsitinka dar ir dėl to, kad susiduriama su mokytojų didesniu pasipriešinimu, didėja dalykinė specializacija, kasmet didėja atotrūkis tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jų bendraamžių, kadangi daugelyje šalių vidurinėse mokyklose mokiniai grupuojami pagal jų pasiekimų lygį (Meijer, 2005; Bagdonas ir kt., 2003). Taigi, dar viena sudėtinga problema yra per didelis dėmesys mokymosi rezultatams. Spaudimas siekti aukštų mokymosi rezultatų taip pat gali būti išvelgiamas kaip mokinių nukreipimo į specialiąsias mokyklas ar klases priežastis (Meijer, 2005, p. 7).

Viename iš Švietimo ir mokslo ministerijos parengtų straipsnių¹⁹ teigiama, kad pagrindinė problema inkluzinio ugdymo sistemoje yra būtent pati švietimo sistema:

- Neprieinama aplinka specialiųjų poreikių mokiniams;
- Nelankstūs mokymo metodai;
- Mokytojai nepasirengę ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius, neturi įgūdžių, kaip pritaikyti ugdymo turinį ir metodus, konstruoti ugdymo turinį;
- Skeptiškos mokytojų nuostatos;
- Prastos kokybės mokytojų rengimas;
- Mokymo priemonių ir įrangos stoka;
- Neįtraukiami tėvai;
- Neremiamos mokyklos ir mokytojai;

¹⁹ Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link. (Švietimo problemos analizė, 2012a).

- Daug iškrentančių ir daug kartojančių tą patį kursą mokinių.

Inkliuzinio ugdymo barjerai: inkliuzijos neskatinanti finansavimo sistema, segreguotų institucijų gyvavimo tradicijos, organizacinės, resursų paramos inkliuziniam ugdymui stoka pačių bendrojo lavinimo mokyklų viduje (kompetencijų, nuostatų, materialinės paramos prasme). Neigiamu veiksmu laikomas ir per didelis mokinių klasėje skaičius (Meijer, 2003a). Taip pat pastebima ir tai, jog specialiųjų poreikių vaikų inkliuzinio ugdymo perspektyva priklauso ir nuo jų negalios pobūdžio (Ališauskas ir kt. 2011; Kalyva, Gojkovic, Tsakiris; 2007; Meijer, 2005; Bagdonas ir kt., 2003). Prie šių problemų atsiradimo prisidėjo vyraujanti visuomenės nuomonė, jog geriausiomis mokyklomis yra laikomos tos mokyklos, kurios daugiausia dėmesio skiria akademiniam rezultatams, mokinio stipriosioms pusėms, o ne „mokymosi drauge“ idėjos plėtotei, kiekvieno mokinio skirtybių ir unikalumo, vertingumo pripažinimui. Taip pat inkliuzijos priešininkai teigia, kad negalių turintiems mokiniams geriau mokytis uždaro tipo aplinkoje, kadangi specialiose įstaigose pastarieji vaikai jaučiasi drąsiau tarp panašių į juos vaikų, įgyja daugiau žinių, geriau tenkinami jų specialieji ugdymosi poreikiai. Dar vienas neigiamas veiksnys, kliudantis realizuoti inkliuzijos idėjas yra susijęs su tuo, jog sveikų vaikų tėvai dažnai baiminasi neįgalių vaikų klasėje (Žičkuvienė, 2003).

Apibendrinant galima teigti, jog Lietuvos švietimo pertvarka inkliuzinio ugdymo sistemos link nuosekliai vyksta daugiau negu du dešimtmečius. Kuriant švietimo sistemą buvo išleista daugybė įstatymų, prisidėta prie tarptautinių konferencijų, forumų, organizacijų, projektų, strateginių programų, pasisakančių už inkliuzijos plėtrą. Lietuvos švietimo progresui didelę bei neišvengiamą įtaką padarė Vakarų Europos valstybės, kurios ieškojo naujovių, pažangių idėjų neįgaliųjų ugdymo srityje. Pamažu mūsų šalyje visiems visuomenės nariams buvo užtikrinamos lygios galimybės. Tačiau siekiant realizuoti inkliuzinį ugdymą praktikoje susiduriama įvairiais iššūkiais, iš kurių pagrindiniais, būtų galima įvardinti bendrojo lavinimo mokytojų išankstines neigiamas nuostatas į specialiųjų poreikių vaikus, nepakankamą pasirengimą ugdyti įvairių gebėjimų mokinius, tenkinti jų specialiuosius poreikius. Taip pat pastebimas nepakankamas tėvų įtraukimas į ugdymosi procesą, nepakankamas aplinkos pritaikymas bei finansavimo stoka.

1.2. Inkluzinės mokyklos bruožai bei pedagogų vaidmuo tokiose mokyklose

Siekiant realizuoti inkluzijos, inkluzinio ugdymo idėjas itin svarbų vaidmenį užima mokykla. Mokykla – tai reikšminga vietos bendruomenės dalis. Pripažįstama, kad inkluzinė švietimo sistema bus sukurta tik tuomet, jei įprastos mokyklos taps labiau inkluzinėmis mokyklomis, kuriose gali mokytis visi vaikai, ir kiekvienam mokiniui jose sudaromos optimalios ugdymosi ir mokymosi sąlygos (Emanuelsson, 2003). Remiantis Europos Agentūros publikacija²⁰, pastebima, jog kolkas dar nėra susitarta, kurios ugdymo įstaigos yra laikomos „inkluzinėmis“. Tačiau vienareikšmiškai sutariama dėl to, kad įprastos bendrojo lavinimo mokyklos, orientuotos į inkluzinio ugdymo įgyvendinimą, yra geriausios priemonės, siekiant nugalėti diskriminacijos nuostatas, suburti vietos bendruomenes, sukurti inkluzinę visuomenę ir įgyvendinti švietimo prieinamumą visiems. Todėl kalbant apie inkluzinį ugdymą, svarbu aptarti inkluzinei mokyklai būdingiausius bruožus. Šiuo atveju inkluzinis ugdymas reiškia mokyklos pasirengimą priimti visus besimokančiuosius, nepaisant jokių individualių ypatybių, kliūčių ar sunkumų, ir užtikrinti efektyvų ugdymąsi. Tokiose mokyklose skirtybės toleruojamos bei pripažįstamos privalumu, o ne problema, įvairovė yra sveikintina, kiekvienas mokinys jaučiasi priklausantis bendruomenei ir galintis prisidėti savo indėliu (Ališauskas ir kt., 2011; Dudzinskienė ir kt., 2008). Tokį pat požiūrį į skirtybes išreiškia ir Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Šiame projekte akcentuojama, kad individų skirtybės yra suvokiamos greičiau kaip ištekliai nei problemos (Labinienė ir kt., 2003a, p. 20). Kišonienė, Dudzinskienė (2007) nurodo, jog šiuolaikinės mokyklos tikslas – atskleisti ir vystyti kiekvieno mokinio gebėjimų ir siekių potencialą, suteikti žinių ir įgūdžių bei formuoti socialines gebėjimus, bendrąsias kompetencijas, reikalingas žmogaus savarankiškam gyvenimui. Vienas pagrindinių būdų, padedantis mokyklai šį tikslą sėkmingai įgyvendinti, yra būtent inkluzinis ugdymas.

Mokykla visiems yra tokia mokykla, kurioje kitaip organizuojamas visas ugdymo(si) procesas (Labinienė ir kt., 2003a). Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas inkluzinėje mokykloje suprantamas kaip ugdymas tam pasirengusioje mokykloje, kurioje dirba pakankamai kompetentingi pedagogai, kiti specialistai, jaučiamas administracijos palaikymas, vyrauja teigiamos mokytojų, visų mokinių, tėvų nuostatos, sukuriamos sąlygos kiekvienam ugdytis pagal savo galimybes, pritaikoma ir individualizuojama mokymo programa, ugdymosi metodai, parenkamos atitinkamos vertimo ir įsivertinimo strategijos, pritaikoma mokymosi aplinka ir patalpos, mokiniams užtikrinama nuolatinė pagalba. Kitaip tariant, yra siekiama įgalinti kiekvieną mokinį (Ališauskas ir kt., 2011; Dudzinskienė ir kt., 2010; Pearce, 2009). Taip pat tokios mokyklos skatina partnerystę su kitomis mokyklomis, įvairiomis įstaigomis, ieško įvairiapusės pagalbos. Tokią mokyklą būtų galima įvardinti kaip itin stiprią mokyklą, kadangi pagalbos ieškojimas – tai stiprybės ženklas (Fullan, 1998, p. 8).

²⁰ Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai. Rekomendacijos Politikams. (2009).

Išskiriami šie inkliuzinio ugdymo efektyvumą vidurinėje mokykloje lemiantys veiksniai (strategijos)²¹: Mokymas bendradarbiaujant; mokymasis bendradarbiaujant ir bendraamžių pagalba; problemų sprendimas drauge; heterogeninis mokinių grupavimas ir ugdymo diferencijavimas; mokytojų atliekamas vertinimas, skatinantis mokymąsi, bet mokinių nepaženkinantis ir neturintis neigiamų pasekmių ugdymuisi; alternatyvios mokymosi strategijos.

Analizuojamoje mokslinėje literatūroje pabrėžiama tai, kad inkliuzinio ugdymo idėju plėtotė, jų skvarba ypač priklauso nuo pedagogų (Avissar, 2012; Ališauskas ir kt., 2011; Gedvilienė ir kt., 2008). Kintant šiuolaikinės mokyklai, jai tampant atvira naujovėms bei pokyčiams, pakito ir švietimo sistemos pagrindinių dalyvių (mokytojų ir mokinių) vaidmenys. Mokytojas tampa mokinio pagalbininku, konsultantu, vedliu, veiklos organizatoriumi, ne vien tik informacijos perdavėju, perteikėju. O vaikas nebėra „tuščias indas“, kurį pedagogas turi „pripildyti“. (Dudzinskienė ir kt. 2010, 2008; Gedvilienė ir kt., 2008; Kret, 2001). Pasak Petty (2007), kiekvienas mokinys yra skirtingas ir turi skirtingus poreikius. Jeigu mokytojas išsiaiškina ir patenkina savo mokinių poreikius, tai smarkiai padidina jų galimybę pasieki gerų rezultatų. Dėl to mokytojas turi suprasti, jog nepakanka nuspėti tik vidutinio mokinio poreikius. Reikia išsiaiškinti ir patenkinti kiekvieno mokinio poreikius, o tai galėti turėti lemiamą reikšmę daugelio mokinių laimėjimams. Taigi, pakitus mokytojų vaidmeniui, jo veiklai keičiasi ir pedagogams būtinos kompetencijos. Mokytojais turėtų būti pasirengę ugdyti įvairių poreikių mokinius, nes tai yra esminė sėkmingo inkliuzinio ugdymo sąlyga²².

Norint įgyvendinti „mokyklos visiems“ modelį, mokytojui nebeužtenka išmokti vien naujų mokymo metodų, jiems tenka keisti požiūrį, neretai ir įsitikinimus (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Inkliuziniai mokytojai yra pasišventę, patyrę. Jie yra empatiški mokiniams su negaliomis. Jie dirba ir mokosi bendradarbiaudami (Pearce, 2009). Taip pat nereikėtų pamiršti, jog pedagogas turi būti kūrybiška, atsakinga, reflektuojanti bei pasisakanti už mokymąsi visą gyvenimą²³ asmenybė. Taip pat šiandieninėje mokykloje dirbantis pedagogas turėtų būti tolerantiškas. Khitruk, Ulianova (2012) tolereanciją apibūdina kaip būsimųjų pedagogų kompetencijos pagrindą. Taip pat pasak autorių, akivaizdu, kad pedagogai yra ne visada pasiruošę pademonstruoti toleranciją ir bendrauti "su kitokiais" ugdymo proceso dalyviais. Tik toks mokytojas, pasižymintis visomis išvardintomis savybėmis, šiuolaikinio mokymo ir mokymosi kontekste, gali veiksmingai pritaikyti ugdymo programas, metodus, mokomąsias veiklas, vertinimą prie specialiųjų poreikių mokinių individualių gebėjimų.

²¹ Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai. (2009); Meijer (2005).

²² Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010).

²³ Mokymasis visą gyvenimą – visa mokymosi veikla, vykstanti bet kuriame amžiaus tarpsnyje siekiant tobulinti asmeninės, pilietinės, socialinės ir profesinės srities kompetencija. Mokymasis visą gyvenimą – svarbiausias UNESCO švietimo ir mokymosi principas. Belgijoje vykusios 6-osios Bolonijos proceso šalių ministrų konferencijos metu pasirašytas Liuvono komunikatas (2009), kuriame pabrėžta, kad Europos aukštojo mokslo erdvės prioritetu išlieka mokymasis visą gyvenimą. (Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2008; Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija. (2012); Švietimo problemos analizė. (2012b); Lietuvos valstybinės švietimo 2012-2022 strategijos projektas; Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“.

Taip pat analizuojant inkliuzijos sėkmę, lemiančius veiksnius svarbu paminėti tai, jog kuriant inkliuzinę mokyklą yra būtinas visų vaiko ugdymu suinteresuotų asmenų (paties ugdytinio, bendraamžių, mokytojų, mokyklos darbuotojų, vietos bendruomenės), o *ypač tėvų* (šeimoms) *įtraukimas* bei lygiavertis bendradarbiavimas ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų (Dark and Light Blind Care, 2008; Galkienė, 2005; Key Principles for Special Needs Education, 2003; Kret, 2001). Inkliuzinėje aplinkoje besąlygiškai pripažįstama, kad tėvų vaidmuo, ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus yra labai svarbus, kartais net lemiamas. Samsonienė (2011) pabrėžia, jog ypač svarbu atsižvelgti į tėvų poreikius, sprendžiant specialiojo ugdymo problemas tėvams būtina suteikti balso teisę, nes jiems kaip niekam kitam rūpi vaiko gerovė. Taip pat neįmanoma išspręsti iškilusių problemų, jei pats vaikas aktyviai neįsitraukia į ugdymo procesą (Žičkuvienė, 2003). Teisiniuose dokumentuose taip pat pabrėžiama, kad pedagogas, dirbantis inkliuzinėje švietimo sistemoje turi gebėti bendrauti ir bendradarbiauti tiek su vienu asmeniu, tiek su visa komanda (pvz.: bendradarbiauti su kolegomis, su tėvais, su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis ir pan.)²⁴. Šioje srityje pedagogams reikėtų nepamiršti, jog visi komandos nariai yra lygiaverčiai partneriai (Ališauskas, 2002; Galkienė, 2005). Bendradarbiavimo svarbą savo tyrimuose akcentuoja ir daugelis kitų autorių (Radič-Šestič ir kt., 2013; Hamaidi, Homidi, Reyes, 2012; Hwang, Ewans, 2011; Reid, 2010; Pearce, 2009; Miltenienė, 2005 ir kt.), kurie vienu ar kitu kampu analizuoja suinkliuziniu ugdymu susijusius procesus.

Apibendrinant galima teigti, jog siekiant ugdymo prieinamumo kiekvienam, reikia keisti ne patį mokinį, ar jį perkelti į kitą ugdymo įstaigą, o pačią mokyklą. Kitaip tariant bendrojo lavinimo mokyklos turėtų tapti inkliuzinėmis mokyklomis arba viena „mokykla visiems“, kurios užtikrina visiems vienodas sąlygas ugdytis, t.y. „inkliuzinė“ mokykla ugdo visus vietos bendruomenės vaikus bei tenkina įvairius mokinių poreikius. Akivaizdu tai, jog mokykla, kuri remiasi inkliuzinėmis vertybėmis, yra tokia mokykla, kuri neakcentuoja akademinių rezultatų, nesiekia, jog mokiniai atkartotų mokymo turinį, dalyko konkrečias žinias, bet skatinta socialinius santykius, narystę bendruomenėje, siekia, jog visi mokiniai išminktų mokyti, spręsti problemas, t.y. pasiruoštų savarankiškam gyvenimui. Kuriant inkliuzinę mokyklą ypač svarbus vaidmuo tenka pedagogams, jų nuostatoms, pasirengimui dirbti su įvairių gabumų vaikais bei atsakomybės už šių vaikų ugdymą prisiėmimas. Be to kūrybiškumas, motyvacija, mokymasis visą gyvenimą – neatsiejami aspektai kalbant apie „inkliuzinį“ pedagogą. Svarbu paminėtini ir tai, jog inkliuzinė mokykla skatina vaiko ir jo šeimos įtraukimą, lygiavertišku bendradarbiavimu pagrįstus santykius.

²⁴ Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai (2009); Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas (2007).

2 skyrius. INKLIUZINIO ŠVIETIMO PRIORITETAS – PEDAGOGŲ KOMPETENCIJOS TOBULINIMAS

2.1. Inkliuzinės mokyklos pedagogų kompetencijos samprata ir struktūra

2.1.1. Kompetencijos samprata ir pedagoginių kompetencijų klasifikacija

Kompetencijos sąvoka nėra nauja. Ji yra vartojama ir mokslinėje, ir buitinėje kalboje. Tačiau labiausiai aktuali vadybos, verslo ir ugdymo mokslų srityse. Pirmasis kompetencijos konceptą dar 1974 iškėlė Vokietijos darbo rinkos ir profesinio rengimo tyrinėtojas D. Mertensas. Jis išskyrė keturis bendrųjų kompetencijų tipus: bazines kompetencijas, horizontalines koncepcijas; plačiuosius elementus bei judriuosius faktorius (Laužackas, 2005, p. 41). Kompetencijos sąvoką keletą dešimtmečių analizuoja tiek Lietuvos (Jakubė, Juozaitis, 2012; Jovaiša, 2012, 2007; Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011; Jucevičienė, 2007; Andrašūnienė, 2007; Laužackas, 2005, 2003 ir kt.) tiek užsienio autoriai (Morosini, Cabrera, Felicetti, 2011; Gudzuka, 2009; Sugumar, 2009; Smith, 2005). Skirtingi autoriai pateikia įvairių kompetencijos apibrėžimų, paaiškinimų. Monkevičienės, Stankevičienės (2008) teigimu, nors kompetencijos terminas yra gan ilgai vartojamas įvairiose srityse, mokslininkai vis neprieina vieningos nuomonės dėl kompetencijos sąvokos apibrėžimo.

Vieni autoriai kompetencijos sąvoką apibūdina kaip gebėjimą efektyviai ir kokybiškai atlikti tam tikrą veiklą, darbą ar užduotį (Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011; Gudzuka, 2009; Andrašūnienė 2007; Laužackas, Dienys, 2004; Laužackas, 2005; Harvard University. Competency Dictionary²⁵; Kinderys, 2004). Kiti kompetenciją įvardija kaip pagrindinę asmens charakteristiką, nurodančią puikias eksplotacines savybes darbe (Gudzuka, 2009) ar pabrėžia turimus įgūdžius, žinias (supratimą) (Andrašūnienė, 2007; Smith, 2005; Rios, 2001, cit. Morosini, Cabrera, Felicetti, 2011). Tačiau dažniausiai kompetencijos sampratoje išryškinami 3 komponentai: žinios, įgūdžiai/gebėjimai, požiūris/vertybinės nuostatos (Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011); Sugumar, 2009; Gudzuka, 2009; Jucevičienė, 2007; Laužackas, 2005). Pavyzdžiui, Sugumar (2009) teigia, kad kompetencija apima žinias, įgūdžius, nuostatas, kurias pedagogas turi demonstruoti savo profesinėje veikloje. Taip pat pateikiant kompetencijos paaiškinimą vis dažniau be jau minėtų komponentų minimos ir asmeninės savybės (Jovaiša, 2012; Martišauskienė, 2009; Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007; Zaukienė, 2005; Subotkevičienė, 2006; Jucevičienė, Lepaitė, 2000 ir kt.). Tai asmens kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2000).

²⁵http://campusservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard_competency_dictionary_complete.pdf

Enciklopediniame edukologijos žodyne Jovaiša (2007) pateikia du kompetencijos apibrėžimus. Viename iš jų kompetencija įvardijama kaip gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą. Kitame, antrajame autorius teigia, kad kompetencija – tai įgaliotumų turėjimas ką nors daryti (Jovaiša, 2007, p. 121). Dabartinės lietuvių kalbos žodyne kompetencija apibrėžiama kaip klausimų ar reiškinių sritis, kurią kas nors gerai išmano (Keinys, 2012, p. 323). Švietimo įstatyme (2011) taip pat apibūdinama ši sąvoka „kompetencija – gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma. Kompetencijos kokybiškumą įtakoja darbuotojo sukaupta patirtis. Profesiniame rengime įgytas kompetencijas parodo išduodami pažymėjimai, sertifikatai (Laužackas, 2005, p. 18).

Kompetencijos sąvokai yra artimos „kompetentingumo“, „kvalifikacijos“ sąvokos. Todėl norint dar geriau suprasti kompetencijos terminą, jos prasmę vertėtų aptarti ir išsiginčyti į pastarųjų sąvokų esmę.

Kompetentingumas. Jovaiša (2012) tvirtina, jog kompetenciją bandant suprasti pažodžiui, gali kilti neaiškumų dėl kompetencijos ir kompetentingumo sąvokų vartojimo. Dėl šios priežasties labai svarbu atskirti kompetencijos bei kompetentingumo ribas. Anot Laužacko, Dienio (2004) kompetencijos ir kompetentingumo terminai labai dažnai yra sutapatinami, tačiau reikėtų atkreipti dėmesį į tai, jog pastarieji terminai turi skirtingas reikšmes. Pasak minėtų autorių kompetencija reiškia gebėjimo atlikti tam tikrą funkciją turėjimą, o kompetentingumas – pastarojo gebėjimo kokybę, t.y. jo taikymo praktinėje veikloje lygį. Kitaip tariant, kai kalbame apie žmogaus potencialą atlikti tam tikrą veiklą, reikėtų vartoti kompetencijos sąvoką, o kai norime pabrėžti darbuotojo veiklos efektyvumą, jos kokybę ar gebėjimą praktikoje panaudoti tam tikras kompetencijas, turimą kvalifikaciją, tuomet vartojamas terminas kompetentingumas. Reikėtų nepamiršti ir to, jog asmens kompetentingumas keičiasi konkrečioje veikloje, kadangi asmuo tobulina savo žinias, o ypač gebėjimus ir įgūdžius tam tikroms funkcijoms atlikti (Jovaiša, 2012). Pasak Pečiuliauskienės, Barkauskaitės (2011), Jovaišos (2012), asmens kompetencijos, kvalifikacija lemia kompetentingumą. Kompetentingumas suprantamas kaip darbuotojo veikos efektyvumas arba gebėjimas praktikoje panaudoti kompetencijas, kvalifikaciją. (Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011, p. 9). Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2012) kompetingumu įvardijamas toks asmuo, kuris gerai nusimano, turi teisę spręsti (Keinys, 2012, p. 323). Jakubė, Juozaitis (2012) taip pat tvirtina, kad kompetencijų terminas visų pirma siejamas su asmens kompetentingumu atlikti tam tikras veiklas profesinėje terpėje, dalyvauti profesinės bendruomenės diskusijose, atstovauti savo veiklos sričiai. Profesinių kompetencijų raiška praktinėje veikloje apibūdinama pedagogo kompetentingumu. Pedagoginėje literatūroje išskiriami penki pedagogų kompetentingumo lygmenys (Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011):

- Minimalus – pats žemiausias lygmuo. Šis lygmuo kitaip dar vadinamas reprodukcinis. Ši lygmenį atitinka tokia pedagogo veikla, kurios metu pedagogas tik perduoda mokiniams įgytas žinias.
- Antrasis – žemas, arba adaptyvusis, kompetentingumo lygmuo. Jį atitinka tokia pedagoginė veikla, kai pedagogas, perteikdamas žinias, geba atsižvelgti į mokinių pažintinius galias, jų mokymosi motyvaciją.
- Trečiasis – vidutinis, lokalinio modeliavimo lygmuo. Pastarasis lygmuo nusako pedagogo gebėjimą kurti vietinę klasės situaciją atitinkantį ugdymo modelį.
- Ketvirtoji pakopa – jau aukštas profesionalumo lygmuo, kuris yra vadinamas sisteminio modeliavimo lygmeniu. Ši profesionalumo lygmenį pasiekęs pedagogas jau geba taikyti praktikoje pasirinktą ugdymo sistemą.
- Pats aukščiausias pedagoginio kompetentingumo lygmuo – sisteminio kūrybiškumo lygmuo. Šiam lygmeniui būdinga tai, jog pedagogo veikloje pasireiškia novatoriškumas, pedagoginė veikla grindžiama mokslinėmis idėjomis.

Kvalifikacija. Kompetencijos terminas yra neatsiejamas ir nuo kvalifikacijos. Įgyta kvalifikacija lemia asmens kompetentingumą (Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011). Kaip teigia Martišauskienė (2008), aiškinantis kompetencijos termino plotmę, visų pirma reikia suvokti jo santykį su kvalifikacija. Apibūdindama kompetencijos terminą, Andrašiūnienė (2007) akcentuoja, jog kompetencijos pagrindas yra kvalifikacija. Pastaroji autorė pateikia tokį kvalifikacijos apibrėžimą: kvalifikacija – tam tikrų žinių, mokėjimų, gebėjimų, įgūdžių ir patyrimo visuma, kurią įgijęs žmogus gali kokybiškai (kompetentingai) atlikti atitinkamos rūšies ir sudėtingumo darbą (Andrašiūnienė, 2007, p. 57). Jovaišos nuomone (2007), kvalifikacija apibūdina profesinio ugdymo reikalavimų įgyvendinimo kokybę arba veiklos specializacijos kokybę, suteikiamą baigus atitinkamos pakopos nuosekliąsias studijas ar profesines mokyklas (Jovaiša, 2007, p. 129). Laužacko teigimu kvalifikacija apima žmogaus žinias, mokėjimus, įgūdžius, nuostatas, kurią didžiąja dalimi įgaunami tam tikru išmokymo būdu (Laužackas, 2005, p. 35). Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme kvalifikacija apibūdinama kaip Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma (LR švietimo įstatymas, 2011). Jeigu kalbama apie gebėjimų, reikalingų tam tikrai profesijai, visumą, tuomet turime vartoti kvalifikacijos terminą, jeigu kalbama apie gebėjimą atlikti konkrečią operaciją, užduotį veiksmą ar funkciją – kompetencijos sąvoką (Jovaiša, 2012; Martišauskienė, 2008). Labai akivaizdžiai skirtumą tarp kompetencijos ir kvalifikacijos sąvokų paaiškino Laužackas ir Pukelis (2001). Autorių manymu, kompetencijos sąvoka vartojama tuomet, kai tenka pabrėžti žmogaus

profesines galias praktinėje veikloje, o kvalifikacijos sąvoka vartojama, kai kalbama apie tai, ką žmogus įgyja mokydamasis švietimo (cit. Pačiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011).

Kompetencijos sąvoka dažnai vartojama apibūdinant mokytojo profesinę veiklą. Taigi pedagogo kompetencija yra viena iš profesinių kompetencijų sričių. Pedagogo kompetencijoms tinka bendriausia kompetencijos apibrėžtis, tik svarbu išskirti pedagoginės veiklos specifinius ypatumus (Martišauskienė, 2007; 2008). Pedagogo profesinės kompetencijos formuojasi studijuojant aukštojoje mokykloje, atliekant pedagoginę praktiką, dirbant pedagoginį darbą (Pačiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011). Pedagogų kompetencija įvairiose srityse daugiau negu dešimtmetį yra aktuali tema įvairiuose mokslininkų tyrimuose:

- *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų kompetencijas tyrinėjo* Jurašaitė – Harbinson (2004);
- Zaukienė (2005) atliko tyrimą apie *pradinių klasių mokytojų profesines kompetencijas*.
- *Aukštesniųjų klasių mokytojų kompetencijas pagrindiniame ir viduriniame ugdyme* tyrinėjo Čiučiulskienė, Augustinienė, Bankauskienė (2007).
- *Mokytojų didaktinę kompetenciją* apžvelgė Čiužas, Šiaučiukienė (2007); Jucevičienė (2005).
- Čiužas, Navickaitė, Ušeckienė (2009) tyrinėjo *mokytojų profesinę kompetenciją*.
- Vis daugiau dėmesio skiriama pedagogų informacinių ir komunikacinių technologijų taikymo kompetencijai (Lipeikienė, 2008).
- *Dalykų mokytojų kompetencijos tyrimai*: dailės mokytojų šiuolaikinės kompetencijos struktūrą, dailės mokytojų vaidmenis tyrė ir analizavo Saulėnienė (2003), Bankauskienė, Mikuličiūtė (2004); Abramauskienė (2004) nagrinėjo pradinių klasių mokytojų muzikinę kompetenciją; geografijos mokytojo didaktinę kompetenciją tyrė Subotkevičienė (2006) ir kt.

Norint apibrėžti pagrindines pedagogo kompetencijas, Lietuvoje vis dar dažniausiai remiamasi Mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (2007). Šiame dokumente yra išskirtos keturios mokytojo profesijos kompetencijos: *bendrakultūrinė, profesinė, bendroji* ir *specialioji*. Tačiau reikia atkreipti dėmesį į tai, jog šis mūsų šalyje naudojamas pedagogo profesinių kompetencijų aprašas yra parengtas praėjusiam dešimtmetyje bei taikomas visų sričių mokytojams²⁶. Naujausias pedagogo kompetencijų skirstymas yra pateikiamas ir Europos Komisijos dokumente „Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos (2010)²⁷. Minėtame dokumente išskiriamos taip pat trys pagrindinės pedagogo kompetencijų grupės (sritys): *Veikla su kitais; Veikla su žiniomis, informacija ir technologijomis; Veikla su visuomene ir visuomenėje*. Kaip teigia Dačiulytė ir kiti bendra autoriai (2012), pastarasis

²⁶ Kaip teigia Pečiuliauskienė, Barkauskaitė (2011), pastarasis aprašas reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamo specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas kompetencijų grupes, kompetencijas.

²⁷ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2010.

kompetencijų sričių išskyrimas orientuotas į pedagogo gebėjimus veikti trijose, glaudžiai tarpusavyje susijusiose veiklos srityse: informacija – individas – visuomenė. Rado (2001, cit. Simonaitienė, 2007) išskiria dar tris svarbius reikalavimus (asmenines savybes) šiuolaikiniam mokytojui: *lankstumas* (tai asmens savybė, padedanti pedagogui susitaikyti su tuo, kad per visus jų karjeros metus profesiniai reikalavimai gali keistis kelis kartus. Gebėjimas lanksčiai reaguoti į vykstančius pokyčius bei visuomenės reikalavimus padeda dirbti efektyviai ir profesionaliai), *mobilumas* (tai gebėjimas įgyti kitokių patirčių, taip sustiprinant savo kaip ugdytojo gebėjimus) ir *atvirumas* (įgūdis, kurį, kaip manoma, dar daugeliui pedagogų reikės išsiugdyti. Gebėjimas dirbti su tėvais ir kitais (ne mokytojais) tokiu būdu, kuris papildytų, o ne pakirstų kitus jo kaip mokytojo vaidmens aspektus). Dačiulytės ir kitų bendra autorių parengtame pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelyje (2012), naujausioje pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012), pagal gebėjimų pobūdį ir jų taikymą skiriamos šios pagrindinės pedagogų kompetencijų sritys: *bendrosios kompetencijos, dalykinės kompetencijos, didaktinės kompetencijos*.

Įvairūs autoriai skirtingai klasifikuoja pedagogines kompetencijas. Kaip nėra prieita vieningos kompetencijos apibrėžties, taip nėra išskirtas ir vienas pagrindinis mokytojo kompetencijų skirstymas. Kiekvienas pedagogas privalo įgyti kompetencijų iš visų įvardintų sričių. Dažniausiai Lietuvos autoriai gilinaisi į bendrąsias, dalykines ar didaktines mokytojų kompetencijas. Taip pat akivaizdu, jog apibūdinant pedagogo šiuolaikinio kompetencijas, jų klasifikaciją reikėtų remtis naujausiais dokumentais.

Pedagogo kompetencijos, reikalingos inkluzinio ugdymo plėtrai, išsamiai analizuojamos Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūroje. Vienas naujausių Europos agentūros vykdomų projektų rezultatas – ekspertų 2012 metais parengtas dokumentas „Inkluzinio švietimo mokytojo profilis“. Šiame dokumente apibūdinamos šiuolaikiniam mokytojui, dirbančiam inkluzinėje mokykloje, būtinos vertybinės nuostatos, žinios ir įgūdžiai. Pastarajame dokumente yra apibrėžtas keturių esminių vertybių, susijusių su inkluziniu ugdymu ir ugdymusi, branduolys, kuriuo remtis turėtų visi mokytojai, dirbantys inkluzinėje švietimo sistemoje:

1. *Pagarba mokinių įvairovei* – skirtybės laikomos galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis;
2. *Pagalba kiekvienam mokiniui* - mokytojai puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų;
3. *Darbas drauge su kitais* – bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai.

4. *Asmeninis nenutrūkstamas profesinis tobulėjimas* – mokyti reiškia mokytis – mokytojai prisiima atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą.

Taip pat šiame dokumente pateikiama kaip šios esminės vertybės susijusios su atitinkamų sričių kompetencijomis. Kiekviena kompetencijų sritis susideda iš trijų elementų: nuostatų, žinių ir įgūdžių. Išskirtas inkliuzinio pedagogo kompetencijų sąrašas yra įvardijamas kaip svarbiausias pamatas, kuriuo turėtų vadovautis mokytojai. Reikėtų pabrėžti ir tai, jog išskirtos kompetencijos yra tarpusavyje glaudžiai susijusios bei viena kitą papildančios, tačiau nėra galutinės (Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis, 2012).

Apibendrinant galima teigti, jog mokslinėje literatūroje yra pateikiama daug įvairių bei skirtingų kompetencijos apibrėžimų, t.y. mokslininkai nesutaria dėl vieno bendro kompetencijos apibrėžimo. Tačiau užsienio ir Lietuvos autorių kompetencijos sampratoje (Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis, 2012; Pačiulauškienė, Barkauskaitė, 2011; Sugumar, 2009; Jucevičienė, 2007; Laužackas, 2005; Smith, 2005; Jurašaitė – Harbinson, 2004 ir t.t.) dažniausiai akcentuojamas žinių, įgūdžių, gebėjimų, reikalingų kokybiškam tam tikros veiklos atlikimui, turėjimas bei rėmimamasis tam tikromis vertybėmis, vertybinėmis nuostatomis. Kompetencijos terminui artimos kvalifikacijos, kompetentingumo sąvokos. Kompetentingumo sąvoka reikėtų vartoti kai norime apibūdinti asmens galias, pasireiškiančias praktinėje veikloje, jo veiksmuose, o kvalifikacijos – norint akcentuoti gebėjimus, būtinus konkrečiai profesijai. Kalbant apie pedagoginių kompetencijų skirstymą, reikėtų paminėti tai, jog naujausia ir svarbiausia kompetencijų struktūra išskirta Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros parengtame „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilyje (2012).

2.1.2. Kompetencijos struktūra pedagoginės veiklos kontekste

2.1.2.1. Vertybinės nuostatos – pedagoginių kompetencijų pamatas

Lietuvos ir užsienio mokslininkų literatūroje asmeninės vertybės, nuostatos, požiūriai jau gana ilgą laiką yra intensyvių tyrinėjimų objektas. Aramavičiūtė, Martišauskienė (2006) išryškina itin glaudų kompetencijos ryšį su vertybėmis. Vertybinės nuostatos įprasmina žinias, gebėjimus bei įgūdžius (Martišauskienė, 2009). O pasak Pearce (2009), požiūris yra svarbesnis net už žinias ar įgūdžius. Jovaiša (2007) enciklopediniame edukologijos žodyne *vertybes* apibūdina dvejopai. Pirma kaip objektą, reikšmingai tenkinantis asmens ar visuomenės poreikius. Antra – asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materealinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius. Skiriamos objektyviosios ir subjektyviosios vertybės. Andrašūnienė (2007) *nuostatos* sąvoką apibūdina kaip asmenybės pažiūras, įsitikinimus, idealus, valią, sudarančius stabilią žinojimo, išgyvenimų ir veiklos vienovę. Nuostata susiformuoti gali arba staiga, arba per ilgesnį laiką įgyjant patirties (Jovaiša, 2007, p. 182). Jovaišos (2012) teigimu, žmogaus savybės, požiūriai, charakterio bruožai anksčiau buvo traktuojami tik kaip prielaidos mokėjimams įgyti, tačiau dabar tampa mokėjimais ir kompetencijomis. Autorius taip pat pastebi, jog asmeninių savybių transformavimas į bendruosius gebėjimus, daro įtaką dirbančiųjų profesiniam tobulėjimui (Jovaiša, 2012, p. 23). Svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog nuostatas formuoja įsitikinimai (tam tikų teiginių pripažinimas teisingais) ir nuomonės (mažiau apibrėžti įsitikinimai). Jos keičiasi kintant asmenybės patyrimui, plečiantis pažinimui, savęs identifikavimui (Monginaitė, 2005, p. 49).

Vertybės, vertybinės nuostatos itin reikšmingos pedagogo veikloje, o ypač dirbant su specialiųjų poreikių mokiniais. Anot Martišauskienės (2007), pedagoginių vertybinių nuostatų svarba yra didelė, jos esti kompetencijų ugdymo pamatinė gija bei persmelkia visą pedagoginį procesą. Mažylienė (2011) teigia, jog mokytojų požiūris yra vienas svarbiausių veiksnių įgyvendinant inkluzinį ugdymą. Galkienė (2003) taip pat pabrėžia pedagoginių nuostatų svarbą ugdymosi procese. Autorė teigia, jog efektyvų ugdymą lemia ne pedagogo profesinis pasirengimas, o mokytojų nuostatos į mokyklą, į vaikų turinčių negalią, socialinę integraciją. Inkluzinio ugdymo sėkmė bei kokybė yra artimai susijusi būtent su mokytojo nuostatomis į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Šie veiksniai lemia mokytojo kompetenciją. Avramidis, Norwich (2002). akcentavo, jog pažangių švietimo idėjų įgyvendinimo sėkmė daugiausia priklauso nuo tiesioginį darbą su vaikais dirbančių pedagogų, jų nuostatų, lemiančių ugdomosios veiklos ypatumus (cit. Miltenienė, 2004). Teigiamas požiūris yra svarbiausias faktorius, norint tapti „inkluziniu“ mokytoju (Pearce, 2009). Anot Bagdono ir kt. (2003), tinkamą mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą labiausiai padeda užtikrinti geranoriška pedagogų nuostata. Pedagogų neigiamas požiūris bei savo kompetencijų nuvertinimas, tenkinant specialiųjų poreikių mokinių ugdymosi poreikius, didele dalimi nulemia nepakankamas pastangas ugdyti pastaruosius vaikus. Baranauskienė

(2010) pažymi, jog iš esmės vienokius ar kitokius inkliuzinio modelio pasirinkimus lemia ne kiek ekspertų ar politikų sprendimai, kiek psichosocialinės aplinkos, t.y. kolektyvinės sąmonės ir dominuojančių socialinių nuostatų ypatumai.

Todėl įvardijant vertybines nuostatas, kaip vieną pagrindinių kompetencijos sudedamųjų dalių, būtina apžvelgti Lietuvoje ir užsienyje atliktus mokslinius tyrimus apie vyraujančią pedagogų požiūrį į inkliuziją. Išanalizavus mokslinę literatūrą, galima teigti, jog vieni autoriai šioje srityje pastebėjo teigiamas tendencijas, kiti – neigiamas. Hwang, Ewans (2011) atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, jog mokytojų teigiamai vertinančių ir suprantančių inkliuziją, skaičius nežymiai viršijo mokytojų skaičių, kurie nepalaiko inkliuzinio ugdymo idėjos. Coutsocostas, Alborz (2010) apibendrinami įvairių autorių atliktus tyrimus apie pedagogų nuostatas į mokinių, turinčių negalią, inkliuzinį ugdymą bendrosiose klasėse, teigia, jog vieni pedagogai demonstruoja teigiamą požiūrį į inkliuzinį ugdymą, kiti – neigiamą. Pavyzdžiui, anot Heimans (2001), 82 % vidurinės mokyklos mokytojų privilegijuoja inkliuziją (cit. Coutsocostas, Alborz, 2010). Jerlinder, Danermark, Gill (2010) tyrinėjo Švedijos pradinių klasių mokytojų nuostatas į inkliuziją. Autoriai pabrėžia, jog pedagogai demonstruoja teigiamas nuostatas į mokinių, turinčių fizinę negalią, įtraukiantį ugdymą. Šiame tyrime nei apklaustųjų pedagogų lytis, nei amžius, nei pedagoginis stažas ar pasitenkinimas darbu, neturėjo įtakos vyraujančiai nuomonei apie inkliuziją. Pedagogai, kurie turi praktinės mokinių su fizine negalia ugdymo patirties, šiuo aspektu yra nežymiai pozityvesni.

Rakap, Kaczmarek (2010) pateikia priešingus tyrimo rezultatus. Minėtieji mokslininkai teigia, jog Turkijoje pedagogai demonstruoja neigiamas nuostatas į mokinių, turinčių negalią, ugdymą drauge su bendraamžiais. Tyrimo išvadose taip pat teigiama, jog tik 35 % mokytojų, dalyvavusių apklausoje, yra pasirengę įtraukti vaikus, turinčius ryškių mokymosi sunkumų, į savo klases. Neigiamas mokytojų nuostatas taip pat pastebėjo ir Kalyva, Gojkovic, Tsakiris (2007). Malinen, Savolainen (2008) tyrinėjusios pedagogikos studentų nuostatas į inkliuziją, teigia, kad studentai nors ir nežymiai, tačiau taip pat labiau demonstruoja neigiamas nuostatas. Malinen, Savolainen (2008) pastebėjo, kad studentų požiūrį lemia jų specializacija. Studentai, besispecializuojantys elgesio moksluose (psichologija, specialusis ugdymas, edukologija, ankstyvas vaikų ugdymas), pademonstravo neigiamą bendrą požiūrį į inkliuziją. Tuo tarpu studentų, besispecializuojančių socialiniuose moksluose (matematikos, gamtos ar kituose moksluose), požiūris yra labiau teigiamas. Apžvelgtuose tyrimuose (Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009) išryškėjo ir dar viena problema: mokytojų nuostatų dviprasmiškumas, t.y. nors ir mokytojų požiūris yra teigiamas, bet nerealizuojamas praktikoje. Kitaip tariant, mokytojai demonstruojantys teigiamą požiūrį į įtraukimą, taip pat gali nenorėti ugdyti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrosiose klasėse. Todėl tikrasis pasiruošimas inkliuzijai gali būti kur kas žemesnis, negu palankūs požiūriai parodė.

Nuostatos į inkliuzinį ugdymą dažniausiai priklauso nuo mokytojų pedagoginio darbo patirties (ypač dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais), vaikų, su kuriais dirba

pedagogas, negalios pobūdžio, ugdymosi sunkumų, mokytojų pasirengimo tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, kvalifikacijos, jiems suteikiamos paramos ir kitų sąlygų (Ališauskas ir kt., 2011; Meijer, 2005, 2003b).

2.1.2.2. Žinios – nuolat kintanti kompetencijos sudedamoji dalis

Dar vienas itin svarbus kompetencijos dėmuo yra žinios. Laužackas ir kt. bendra autoriai (2003) tvirtina, jog kompetencijos pagrindą sudaro žinios, o ne vertybinės nuostatos (jos priskiriamos kompetencijos viršūnei). Žinios, jų įgijimas vis dažniau tampa mokslininkų tyrimo objektu, pastaruoju metu siejama su kompetencijų ugdymu. Jovaiša (2007) žinias apibūdina kaip tikrovės ir pažinimo rezultata, kuris teikia žodinės ar simbolinės informacijos apie daiktus, reiškinius bei jų tarpusavio ryšius. Svarbu tai, jog žinių nuolat gausėja, todėl jos turi būti tobulinamos, tikslinamos. Jos yra žinojimo pagrindas (Jovaiša, 2007, p. 331). Žinios dar gali būti apibūdinamos kaip išsimintini vaizdiniai, sąvokos, teiginiai, faktai apie tikrovės objektų ypatumus, savybes, vykstančius procesus, paties žmogaus savybes ar veiklos galimybes. Kitaip tariant, tai būtina sąlyga žmogui veikti, nes žmogaus veikla be jai būtinų žinių ne tik nesudarys sąlygų pasiekti tikslą, bet gali būti žalingų padarinių priežastis (Lapė, Navikas, 2003, p. 198). Žinios yra skirstomos trejopai: į objektyvias (mokslines), subjektyvias (literatūros bei estetines atskiro žmogaus mintis), moralines (bendras visuomenines normatyvines nuostatas ir laikysenas (Laužackas, 2005). Laužacko parengtame „Profesinio rengimo terminų aiškinamajame žodyne“ (2005) pateikiamas dar vienas žinių skirstymas, t.y. pedagogų žinios dar gali būti skirstomos į *teorines* (žinios apie rezultatus, ryšius, įtakas ir priklausomybes, kurios atspindi realybę) ir *praktines* (turimos žinios apie metodus, planavimą, procesus). Jovaišos (2012) teigimu, žinios yra būtina kompetencijos įrodymo dalis. Žinios yra tai kas aprašoma, suprantama ir reikalinga kompetencijai demonstruoti, dalykų turinys, kuris yra priskiriamas kompetencijai. Taip pat žinias galima įvardinti kaip priemonę, kuri padeda pasiekti norimą rezultatą. Žinios yra moksliskai pagrįstos, apčiuopiamos ir praktiškai pritaikomos (Gudzinskienė, Norvaišaitė, 2010).

Viename iš Europos agentūros dokumentų taip pat yra pabrėžiamos mokytojų žinios, jų svarba, t.y. vienas iš mokytojų rengimo uždavinių yra „išugdyti naujai rengiamų mokytojų gebėjimą ne tik veiksmingai konstruoti ugdymo(si) procesą, bet ir būti savo dalyko (srities) turinio ekspertais“ (Inkluzinio švitimo mokytojo profilis, 2012). Be to viena iš pagrindinių pedagogams keliamų funkcijų yra teorinių ir praktinių žinių teikimas. Kitaip tariant pedagogas turi turėti tam tikrą paketą didaktinių ir dalyko žinių. Rado (2001) teigia, jog dalyko išmanymas yra tradicinė gero mokytojo savybė, kuri išliks svarbiausia, kadangi geras mokytojas turi būti svarbus žinių ir supratimo šaltinis (cit. Simonaitienė, 2007). Anot Martišauskienės (2009), akivaizdu, jog mokytojo profesijos kompetencijos turi būti grindžiamos ne tik dėstomo dalyko, bet ir mokslo, praktinės patirties

žiniomis. Pedagoginėje veikloje vis daugiau dėmesio skiriama moralinėms žinioms. Be to, nereikėtų pamiršti, jog mokytojas turi nuolat atnaujinti, praplėsti savo turimas žinias, kadangi jos sparčiai kinta.

2.1.2.3. Gebėjimai – pagrindas susiformuoti konkrečioms kompetencijoms

Daugelis autorių pateikdami kompetencijos apibrėžtį kaip svarbiausią akcentą pabrėžia gebėjimą (Kinderys, 2004; Laužackas, 2004; 2005; Jovaiša, 2007; Gudzuka, 2009; Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011). Todėl galima daryti prielaidą, kad esminis kompetenciją apibrėžiantis žodis yra gebėjimas. Gebėjimus sudaro mokėjimai ir įgūdžiai (Jovaiša, 2012, p. 12). Norint išsamiau aptarti terminą „gebėjimas“, visų pirma reikia trumpai apibrėžti pastarąsias sąvokas. Kai kalbama apie gebėjimą, atsirandantį ko nors išmokus, vartojamas *mokėjimo* terminas. Mokėjimas - dar neautomatizuotas, netobulas veiksmų atlikimo būdas (Jovaiša, 2007). Lapė, Navikas (2003) mokėjimą apibūdina kaip veiksmo atlikimo būdą, parįstą įgytomis žiniomis. Pasak autorių, svarbu tai, kad mokėjimas dar nėra tobulas veiksmo atlikimas bei tai, jog norint sėkmingai veikti reikia įgūdžių ir patirties. *Įgūdis* - tai išlavintas mokėjimas. Tai mąstymo, daiktinės, praktinės veiklos automatizuotas veiksmas. Įgūdžiai atsiranda kartu su patirtimi bei leidžia pedagogui perkelti dėmesį į kitų profesinių problemų sprendimą (Laužackas ir kt., 2003). Todėl įgūdžiui susidaryti yra reikalingos pratybos (Jovaiša, 2012; 2007). Turimi įgūdžiai padeda veikti tiksliai, greitai ir lengvai, naudojant mažiausiai energijos. Paprastai yra skiriamos keturios įgūdžių rūšys: sensoriniai, motoriniai, sensomotoriniai ir intelektiniai (Lapė, Navikas, 2003).

Anot Gudzinskienės, Norvaišaitės (2010), gebėjimas – tai per mokymą išlavintas gabumas. Gebėjimas įvardijamas kaip fizinė ir psichinė galia atlikti tam tikrą veiklą, veiksmą ar poelgį. Arba mokėjimo prielaida ir padarinys. (Jovaiša, 2007, p. 80). Jovaiša (2007; 2012) gebėjimo fiziniu pagrindu įvardija sveikatą, psichologiniu - žinias, mokėjimus, įgūdžius, o socialiniu - teisę veikti. Gebėjimas yra akivaizdžiausia kompetencijos dalis, kurioje susilieja žinojimo ir prasmės, teorijos ir praktikos dėmenys, kartu laiduodami gebėjimų kokybę. Kitaip sakant gebėjimai tampa esminiu materealizuotu kompetencijos dėmeniu, kurį galima stebėti, išmatuoti ar įvertinti, linkstama jų pagrindu kodifikuoti kompetencijas, net sutapatinti su kompetencija (Martišauskienė, 2010). Tačiau pasak minėtosios autorės verta atkreipti dėmesį į kompetencijos ir gebėjimų sąlytį. Gebėjimų nereikėtų tapatinti su kompetencija, juolab laikyti juos sinonimais nors gebėjimai ir bene daugiausia išreiškia kompetencijos turinį (Martišauskienė, 2008, p. 63). Panašiai skirtumus tarp pastarųjų sąvokų aptaria ir Anužienė (2005). Anot autorės, gebėjimai tėra kompetencijos dalis, kuri negalėjo tenkinti šių laikų homo competenc poreikių, nes kompetencijos reiškia gebėjimų, asmeninių savybių, turimų žinių integravimą, individui atliekant sudėtingą misiją, kuri atitinka darbovietės strategiją,

kultūrą. (Anužienė, 2005, p. 20). Laužackas ir kt. bendraautoriai (2005) apibūdinamas kompetencijos tapsmą, pateikia tokį eiliškumą: žinios – gebėjimai (mokėjimai) – gebėjimai (įgūdis) – kompetencija.

Pedagoginės kompetencijos struktūra nesiskiria nuo kitų profesijų kompetencijos struktūros. Išskiriami šie pagrindiniai kompetencijos dėmenys: vertybės, vertybinės nuostatos, žinios, įgūdžiai bei gebėjimai. Tačiau pedagoginėje veikloje (lygint su kitomis veiklomis), ypač dirbant su įvairių gabumų vaikais, ypatingai svarbios yra vertybinės nuostatos. Mokytojų nuostatos į inkluzinį ugdymą yra daugelio autorių tyrinėjimo objektas (Jerlinder, Danermark, Gill 2010; Coutsocostas, Alborz (2010); Pearce 2009; Martišauskienės, 2007; Galkienė, 2003 ir kt.). Dar viena kompetencijos sudedamoji dalis – žinios – taip pat ne ką mažiau svarbi. Gyvenant nuolat atsinaujinačioje, kintačioje visuomenėje, mokytojams svarbu ne tik turėti dalykinių, pedagoginių, psichologinių žinių (teorinių ir praktinių), bet ir gebėti jas nuolat atnaujinti. Dažnai kompetencijos tapatinamos su gebėjimais. Tačiau tai nors ir panašios, bet dvi skirtingos sąvokos. Kompetencija yra kur kas platesnis terminas. Prieš susiformuojant konkrečiai kompetencijai, gebėjimą galima įvardinti kaip paskutinįjį (baigiamąjį) etapą, grindžiamą žiniomis, mokėjimais ir įgūdžiais. Svarbu paminėti dar ir tai, jog šie kompetencijos komponentai yra glaudžiai tarpusavyje susiję ir papildantys vienas kitą. Tai akivaizdžiai atsiskleidžia Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros vienoje iš publikacijų²⁸ pateiktoje mintyje: „Kiekviena nuostata ar požiūris remiasi tam tikromis žiniomis ar supratimo lygmeniu, o vėliau įgūdžiais, reikalingais šias žinias taikyti praktiškai realiose situacijose. Kompetencijos susidarymo seką pedagoginėje veikloje galima papildyti taip: vertybės, vertybinės nuostatos, požiūriai – žinios – mokėjimai – įgūdžiai – gebėjimai – kompetencija.

²⁸ Inkluzinio švietimo mokytojo profilis (2012).

2.2. Pedagogų rengimas inkliuziniam ugdymui

Mokytojų rengimo klausimas politikų darbotvarkėje visoje Europoje, o taip pat ir pasaulio mastu užima itin svarbią vietą. Politikai pritaria, jog mokytojus reikėtų rengti inkliuziniai švietimo sistemai Mokytojų, jų rengimo vaidmuo, siekiant judėti link labiau inkliuzinio švietimo, yra pripažįstami bei vieni iš svarbiausių²⁹. Pedagogų rengimo politika, problemos ir iššūkiai yra ypač aktuali tema užsienio mokslininkų akiratyje (Aydin, Kuzu, 2013; Hilton, 2012; Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2012, 2011; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Pavone, 2007; Singh, 2007 ir kt.). Pavone (2007) apibendrindama penkiolikos metų integracijos ir specialistų rengimo Italijoje patirtį, pateikė pokyčių perspektyvą. Vieni iš pagrindinių autorės siūlymų yra gretimų specialybių mokymas(is) visiems mokytojams, kad pastarieji galėtų rezultatyviai prisidėti ugdant neįgalius vaikus); bendradarbiavimo įgūdžių plėtotė; universitetinio specialistų rengimo kreditų sistemos peržiūra. Hilton (2012) tvirtinimu, Anglijoje valstybės sekretorius, kuriojantis švietimo reikalus, teikia siūlymus perkelti visą mokytojų rengimą iš universitetų į mokyklas ir perduoti visą mokytojų rengimo kontrolę mokykloms. Toks siūlymas remiasi nuostata, kad mokymas – tai „amatas“, o ne akademinė disciplina. Singh (2007) tvirtina, jog dauguma bendrojo lavinimo mokytojų nesijaučia visiškai pasirengę mokinių su fizine negalia įtraukimui į bendrojo ugdymo klases. Mokytojai neturi pakankamai adekvačių žinių ir įgūdžių, reikalingų pastarųjų mokinių ugdymui. Žinių ir įgūdžių trūkumą taip pat akcentavo ir Hwang, Ewans (2011). Autoriai Gafoor, Asaraf (2009) išanalizavę mokytojų rengimą, pabrėžia būsimųjų pedagogų inkliuzinės patirties/praktikos trūkumą, kadangi teigiamas požiūris yra stiprinamas būtent papildoma praktika su inkliuzine patirtimi. Dėl šios priežasties mokytojus rengiančios institucijos turi sukurti palankią aplinką šiam tikslui įgyvendinti. Aydin, Kuzu (2013) atlikto tyrimo išvadose pabrėžiama, jog dalykai apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą turi būti įtraukti į pedagogų rengimo programas. Busimieji mokytojai, kurie yra išklause pastaruosius modulius (kursus), turi turėti daugiau žinių apie inkliuziją bei demonstruoja kur kas pozityvesnes nuostatas į inkliuzinį ugdymą. Tačiau pastebėta, jog net ir po sėkmingų programų, susijusių su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu, baigimo kai kuriems būsimiesiems mokytojams vis tiek trūksta būtinų žinių šioje srityje (Aydin, Kuzu, 2013; Gafoor, Asaraf 2009).

Ypatingą dėmesį pedagogų rengimui skiria Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, jos iniciatyva buvo parengta nemažai reikšmingų dokumentų, leidinių šia tema³⁰. Taip pat Agentūra 3 metus vykdė projektą „Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui“. Projekte dalyvavo penkiasdešimt penki ekspertai iš 25 valstybių, tame tarpe ir iš Lietuvos. Šio projekto pagrindiniai siekiai buvo

²⁹ Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui. (2011); Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės“. (2011).

³⁰ Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis. (2012); Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės. (2011); Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui (TE4I). (2011); Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai. (2009) ir kt.

identifikuoti pedagoginių kompetencijų, būtinų inkluziniam ugdymui, struktūrą, numatyti galimus pokyčius pedagogų rengimo srityje bei parengti rekomendacijas politikams ir aukštosios mokyklos, rengiančioms pedagogus. Remiantis šiuo projektu buvo parengtas „Inkluzinio švietimo mokytojo profilis (2012), kuriuo derėtų remtis rengiant ateities mokytojus. Pastarasis projektas ir jo rezultatai aptariami užsienio mokslinėje literatūroje³¹.

Tačiau mūsų valstybės mokslininkų darbuose kur kas dažniau išsamiai analizuojamas pedagogų rengimas bendrajame kontekste (Cibulskaitė, 2012; Monkevičienė, Rauckienė, 2010; Leliugienė, Giedraitienė, Rupšienė, 2006; Pukelis, 2004 ir kt.). Taip pat vis daugiau dėmesio, tačiau dar nepakankamai, imta skirti pedagogų rengimo klausimui ir inkluzijos konteste (Pedagogų rengimo reglamentas, 2012; Teacher education for inclusion country report Lithuania, 2010; Miltenienė, 2010a). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos parengtoje kasmetinėje regioninės švietimo būklės apžvalgoje³² (2013), pabrėžiama, kad Lietuvos pedagogų rengimo, kvalifikacijos, veiklos vertinimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistema yra panaši į kitų Europos šalių sistemas. Dažniausiai mokytojais tampama po specialių pedagoginių studijų aukštojoje mokykloje arba, baigus aukštąjį išsilavinimą, papildomai įgyjama pedagogo kvalifikacija. Pedagogų rengimo studijas visose šalyse sudaro dvi dalys – bendrasis rengimas ir pedagoginis rengimas. Bendrasis rengimas siejamas su profesiniu pasirengimu mokytį dalyko(-ų), o profesinis – su pedagoginiu teoriniu ir praktiniu pasirengimu mokytį mokinius. Taip pat minėtoje apžvalgoje minima ir tai, jog tik trečdalyje Europos šalių yra taikomi specialieji atrankos į pedagoginių studijų programas metodai (Damskis, 2013, p. 5). Lietuvoje nuo 2010 metų asmenys, ketinantys studijuoti pirmos pakopos pedagogikos studijas aukštosiose mokyklose, privalo laikyti motyvacinį testą (įvertinimą)³³.

2012 metais Lietuvos švietimo ir mokslo ministras po tarptautinių ekspertų pasiūlymų patvirtino naują pedagogų rengimo reglamentą. Pastarąjį dokumentą Damskis ir kt. (2013) įvardija kaip itin svarbų pirminio mokytojų rengimo sistemos pertvarkai. Juo išplečiama pedagogų rengimo modelių ir pedagoginių programų įvairovė. Pedagogo kvalifikaciją vienam ar dviems dalykams mokytį ar atlikti papildomam pedagoginiam vaidmeniui, tokiam kaip profesijos konsultanto, karjeros konsultanto ir kt., drauge su specialybe, bus galima įgyti ir nepedagoginio profilio aukštojoje mokykloje (Damskis ir kt., 2013, p. 10). Taip pat nepriklausomai nuo pedagogų rengimo būdo pedagoginės studijos turi užtikrinti, kad absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanytų mokomojo dalyko arba pedagoginės specializacijos metodiką, pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, pažintų mokinio psichologiją,

³¹ Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of special Needs Educations*, 2013, 28 (2), 115-118.

³² *Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai.*

http://www.smm.lt/uploads/documents/teisine_informacija/svietimo_bukles_apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202013%20web.pdf.

³³ Patikrinimas suprantamas kaip stojančiųjų sąmoningo apsisprendimo studijuoti švietimo ir ugdymo krypčių grupės studijų programas, kurias baigus suteikiama pedagogo kvalifikacija, siekti profesinės karjeros einant pareigas, kurioms būtina pedagogo kvalifikacija, ir preliminaraus tinkamumo tokioms pareigoms įvertinimas (Motyvacijos įvertinimo turinio ir vykdymo tvarkos aprašas, 2011).

gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgytų kitų reikiamo lygio kompetencijų, nustatytų pedagogų profesinę veiklą reglamentuojančiuose teisės aktuose³⁴.

Lietuvoje mokytojo profesijos rengimą apibrėžia šie pagrindiniai standartai³⁵: Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartas (2008); Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standartas (2008); Socialinių mokslų mokytojo rengimo standartas (2008); Socialinio pedagogo rengimo standartas (2008); Kitų dalykų mokytojo rengimo standartai (2008) tokie kaip: Pagrindinės mokyklos lietuvių, anglų, rusų, vokiečių, prancūzų kalbos, muzikos, šokių mokytojo rengimo standartai bei dailės technologijų, dorinio ugdymo (etikos) mokytojo rengimo standartai. Nors ir minėtieji mokytojo rengimo standartai parengti praeitame dešimtmetyje, tačiau juose minimos tokios pedagogų kompetencijos kaip bendravimas ir bendradarbiavimas, mokinių ir jų šeimos pažinimas, mokinių individualaus tobulėjimo skatinimas, saugios ir palankios ugdymuisi aplinko skūrimas, informacinių technologijų naudojimas, asmeninis reflektavimas, savo profesinės veiklos tobulinimas. Kitaip tariant, atskleidžiama mokymosi visą gyvenimą idėja. Naujausiose Lietuvos valstybinės švietimo 2013-2022 strategijos projekte taip pat akcentuojama pedagogų rengimo svarba, apibrėžiamos problemos bei jų sprendimo kryptys. Pats pirmasis strategijos tikslas³⁶ yra susijęs būtent su pedagogų, visos švietimo bendruomenės rengimu ir tobulinimu. Išsami strategijos analizė pateikiama (tikslai, aktualios problemos, tobulinimo kryptys) Švietimo ir mokslo ministerijos leidinyje „Švietimo problemos analizė (2012b).

Lietuvos parengtoje ataskaitoje apie mokytojų rengimą inkluziniam švietimui³⁷ iš visų mokytojų profesijos kompetencijos apraše (2007) išvardintų kompetencijų išskiriamos šios pagrindinės pedagogų kompetencijos, kurios yra artimos inkluziniam ugdymui:

- Atsižvelgti į mokinių socialinį, kultūrinį, etninį ir kalbinį tapatumą.
- Pripažinti namų aplinkos svarbą vaikų švietimui.
- Mokant mokinius, remtis humanistinėmis vertybėmis.
- Sukurti aplinką, kuri būtų grindžiama tolerancija ir bendradarbiavimu.
- Dalyvauti individualizuotų programų specialiųjų poreikių mokiniams kūrimo bei įgyvendinime.
- Nustatyti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir juos tenkinti.
- Pripažinti mokinio individualumą, siekiant užtikrinti mokymosi pažangą.
- Bendrauti ir bendradarbiauti su asmenimis iš įvairių kultūrinių ir socialinių aplinkų bei spręsti konfliktus.

³⁴ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“ (2012).

³⁵ Įteisinti profesinio rengimo standartai. Mokytojų rengimas ir pedagogika. (2008).

³⁶ Pasiiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų kritinę masę sudaro reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys mokytojai ir dėstytojai.

³⁷ Miltenienė. (2010). Teacher education for inclusion country report Lithuania.

Miltenienė tais pačiais metais (2010) atliko žvalgomąjį tyrimą „Pedagogų rengimas inkluziniam ugdymui Lietuvoje: studijų programų turinio analizės rezultatai“. Pasak autorės, studijų programų turinio analizė atskleidė, kad sudarant pedagogų rengimo programas ne visada atsižvelgiama į šiuolaikinius visuomenės iššūkius švietimui. Nepaisant naujų reikalavimų pedagogų kompetencijoms rizikuojama parengti ugdymo realybei nepasirengusius specialistus. Dar viena svarbi problema, atskleidžiama pastarajame tyrime: ypač mažai dėmesio inkluzinio ugdymo kompetencijoms skiriama rengiant dalykų mokytojus.

Analizuojant mokslinę literatūrą, taip pat buvo apžvelgti tyrimai, kurie analizuoja konkrečių sričių (dalykų) pedagogų rengimą. Socialinių pedagogų, darbuotojų rengimą Lietuvoje analizuoja Leliugienė, Giedraitienė, Rupšienė (2006). Matematikos mokytojų rengimo situaciją tyrinėjo Cibulskaitė (2012). Autorė pastebėjo praktinių gebėjimų stoką. Pavyzdžiui, du penktadaliai studentų jaučia nerimą dėl dalykinio pasirengimo, trys dešimtadaliai studentų jaučia nerimą dėl savo gebėjimo tinkamai planuoti pamokas, beveik pusės studentų nerimo lygis dėl savo gebėjimų „valdyti klasę“, organizuoti darbą pamokoje yra aukštas arba vidutiniškas. Daug dėmesio Lietuvos pedagogų rengimo praktikai skyrė Pukelis (2004). Autorius teigia, jog mokytojų rengimo praktikoje vienas ryškiausių privalumų yra mokytojų parengimas mokomojo dalyko srityje (pastarasis privalumas virsta trūkumu tuo atveju, jeigu jis yra absoliutizuojamas ir tampa savitiksliu). Anot to paties autoriaus, svarbiausias Lietuvos mokytojų rengimo trūkumas - silpna ir nepakankama vidurinės mokyklos ir mokytojų rengimo institucijos sąveika (nepakankamas bendradarbiavimas) visame mokytojų rengimo procese. Pedagoginė praktika yra vienintelė jas jungianti grandis (Pukelis, 2004, p. 181). Praktinio pasirengimo trūkumą, rengiant būsimuosius mokytojus pastebėjo ir Mitkienė (2006). Autorės teigimu, praktinių žinių stoka sukelia sunkumų mokytojams adaptuojantis pirmaisiais metais mokykloje.

Minėtosios problemos (praktinių įgūdžių stokos) vienas iš galimų sprendimo būdų yra mentorystės skatinimas. Pukelis (2004) mini patyrusių mokytojų (mentorių) svarbą pedagogų rengime. Būtent mentorystei, mentorystės institucijos kūrimui ypatingą dėmesį pedagogų rengimo kokybės tobulinime skiria Monkevičienė, Rauckienė (2010). Praktiką atliekančiam studentui, mentorystė naudinga tuo, kad padeda jam tobulėti kaip specialistui (pedagogui). Taip išsiugdomas savitas mokymo stilius, skatinama savigarba ir savikontrolė, didinama profesinė branda, skatinama savigarba, padedami išspręsti konfliktai ir problemos, padedama akademinės žinias paversti realiais mokymosi veiksmais. Taip pat kuriant mentorystės sistemą siekiama plėtoti mokyklų bei ugdymo(si) kultūrą, skatinti nuolatinį pedagogų mokymąsi bei siekti teorijos ir praktikos glaudesnio ryšio (Dačiulytė ir kt., 2012; Monkevičienė, Rauckienė, 2010).

Europos mastu vis daugiau dėmesio skiriama pedagogų kvalifikacijos tobulinimui. Jau dirbantiems mokytojams turi būti sudaromos sąlygos ir galimybės tobulinti profesinę kvalifikaciją ir įgyti daugiau reikiamų žinių ir įgūdžių, reikalingų įvairių poreikių ir gebėjimų mokiniams ugdyti (Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai, 2009). Švietimo darbuotojų kvalifikacijos

tobulinimas yra sudedamoji neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis (Dačiulytė ir kt., 2012). Lietuvoje visi svarbiausi akcentai apie šių dienų mokytojo kvalifikacijos ypatumus yra sudėlioti „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012)“. Koncepcijoje išskiriamos šios kvalifikacijos tobulinimo formos (pateikiamos pagal kompetencijų įgijimo būdus): individualus tobulinimasis; kolegialus dalijimasis patirtimi; specializuoti renginiai; akademinis kompetencijų įgijimas; viešoji nedarbinė veikla. Tiek užsienio, tiek Lietuvos autorių pedagogų išskiriamas pedagogų kvalifikacijos formos yra išsamiai aptartos 2012 metais parengtame „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelyje“. Lietuvoje pagal naujausius duomenis populiariausios šios kvalifikacijos kėlimo formos: neformalieji susitikimai su kolegomis, profesinės literatūros skaitymas. Taip pat populiarios yra organizuojamos konferencijos ir seminarai, kursai, mokymai lankymasis kitose mokyklose ir ten stebint ugdymo procesą, projektai, veikla metodiniuose būreliuose. Mažiausiai dėmesio sulaukia bendradarbiavimas su kolegomis, lankymasis vienas kito pamokose ir mokymasis vienas iš kito, dalyvavimas profesinėse organizacijose ir tinkluose. Tačiau idealiausias variantas yra tuomet kai tarpusavyje derinami keli kvalifikacijos tobulinimo būdai, kurie skatina mokytoją bendradarbiauti, keistis asmenine patirtimi bei atitinka kiekvieno individualius poreikius³⁸.

Norint sėkmingai įgyvendinti inkliuzinį ugdymą, ypatingas dėmesys skiriamas ne tik pedagogų rengimui (studijoms, dirbančiųjų kvalifikacijos tobulinimui) bet ir pasirengimui (žinioms, supratimui, gebėjimams) inkliuzijai. Šioje srityje atlikta nemažai tyrimų, kuriose atskleidžiamos probleminės sritys. Taigi inkliuzinį ugdymą ypač apsunkina neigiamos pedagogų *nuostatos* į specialiųjų poreikių turinčius mokinius (Milenienė, 2004; 2005; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Samsonienė, Adomaitienė, 2003; Kaffemanienė, 2001 ir kt.). Ruškus, Mažeikio (2007) teigimu nuostatos (požiūriai) yra neišvengiamas reiškinys socialinės atskirties grupių gyvenime. Bendruomenės narių nuostatos turi įtakos tiek bendravimo, tiek bendradarbiavimo kokybei. Įvairiais tyrimais įrodyta, jog visuomenės nuostatos keičiasi inkliuzinio ugdymo naudai (Galkienė, 2003; Gudonis, Novogrodskienė, 2000; Kaffemanienė, 2001; Ruškus, 2002). Tačiau tarp pedagogų vyraujančios nuostatos yra prieštaringos, vieni pasisako už inkliuzinio ugdymo idėjas, kiti – prieš. Taigi, lemiamas veiksnys švietimo sistemoje ugdant specialiųjų poreikių vaikus, neabejotinai yra teigiamų tėvų ir mokytojų nuostatų formavimas bei pedagogų atsakomybės už kiekvieną mokinį skatinimas (Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai, 2009). Turbūt viena aktualiausių problemų yra bendrojo ugdymo pedagogų žinių, įgūdžių kaip dirbti su specialiųjų poreikių moksleiviais trūkumas bei tai, jog į ugdymo procesą nėra įtraukiami patys ugdytiniai ir jų tėvai. Žinių ir įgūdžių stoką įrodo šie atlikti moksliniai tyrimai: Gudonio, Valantino, Strimaitienės (2003) atliktame tyrime teigiama, jog mokytojai dar nepasirengę darbui su neįgaliaisiais, dar daug netikrumo, abejonių; Ambrukaitis (2004), Ališauskas (2004) atliko tyrimą apie pedagogų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Pedagogų kompetencijų analizė šioje srityje rodo, jog pedagogų integruoto ugdymo patirtis dar nėra pakankama. Autoriai

³⁸ Damskis ir kt., 2013; Lietuvos Švietimo ir mokslo ministerija, 2010; Dačiulytė ir kt., 2012; 2011.

įvardijo, jog bendrojo lavinimo pedagogai susiduria su tokiais sunkumais kaip gebėjimas individualizuoti bendrąsias programas, rengti mokomasias priemones, taikyti alternatyvius mokymo būdus, specialiojo ugdymo didaktikų ir technologijų išmanymas. Šiek tiek daugiau nei pusė apklaustųjų bendrojo lavinimo mokytojų save laiko pakankamai pasirengusiais ugdyti specialiųjų poreikių turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje; Ambrukaitis (2005b) atskleidė, jog dažniausiai minima integruoto ugdymo problema yra mokymo individualizavimas, mokymo metodų taikymas, vaiko pasiekimų vertinimas, elgesio korekcija (elgesio korekcija nebuvo minima ankstesniuose tyrimuose) bei tėvų ir mokyklos bendradarbiavimas.; Samsonienės (2006) atlikto tyrimo išvadose teigiama, kad daugiau nei pusė integruotų ir dauguma neintegruotų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų nurodė turintys žemą arba labai žemą žinių lygį ir absoliuti visų integruotų, neintegruotų ir specialiųjų mokyklų mokytojų dauguma išreiškė didelį poreikį žinioms neįgaliųjų klausimais.; Rose (2003) D. Britanijoje atliko trijų metų trukmės tyrimą, kuriame buvo apklausti mokytojais, moksleiviais bei tėvai. Tyrime buvo nagrinėti ugdymo aplinkos veiksniai, nulemiantys inkliuzinio ugdymo sėkmę: 1) mokytojas pagalbininkas klasėje, 2) specialiojo pedagogo parama 3) klasės mokytojo apmokymas (specialiosios žinios), 4) papildomas laikas, numatomas darbo planavimui ir organizavimui). Esminė inkliuzinio ugdymo problema autorius įvardijo efektyvių mokymo metodų, formų parinkimą.

Ambrukaičio ir bendraautorių (2003) atliktame tyrime išryškėjo dar viena problema, susijusi su inkliuziniu ugdymu – mokyklos ir specialiųjų poreikių moksleivių tėvų *bendradarbiavimo stoka*.

Atlikus mokslinės literatūros, dokumentų analizę apie šiuolaikinių pedagogų rengimo kryptingumą, galima teigti, jog užsienio šalyse ypatingas dėmesys skiriamas pedagogų rengimui inkliuzijos kontekste. Tobulinant švietimo sistemą, mokytojų, gebančių dirbti su įvairių gebėjimų turinčiais vaikais, rengimas yra įvardijamas prioritetine sritimi. Pastaruoju metu itin reikšmingų darbų šioje srityje yra nuveikusi Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis (2012) – vienas svarbiausių Agentūros parengtų dokumentų, kuris atspindinti „inkliuziniam pedagogui“ būtinas kompetencijas. Rengiant mokytojus visose Europos šalyse, tame tarpe ir Lietuvoje, derėtų remtis pastaruoju profiliu. Mūsų šalyje mokytojų rengimas inkliuzijai kolkas dar nėra pakankamai išplėtotas, tačiau pamažu įgyja vis svarbesnę reikšmę. Silpniausiomis pedagogų pasirengimo sritimis mokslininkai įvardija specialiųjų žinių, darbo patirties su specialiųjų poreikių mokiniais trūkumą, mokymo turinio (programų pritaikymą), mokymo metodų parinkimą, vertinimo pritaikymą įvairių gebėjimų vaikams bei bendradarbiavimo tarp tėvų, auginančių specialiųjų poreikių turintį vaiką, ir mokyklos stoką. Todėl pedagoginių studijų metu, mokytojų kvalifikacijos kėlimo metu daugiau dėmesio derėtų skirti probleminėms (išvardintoms) mokytojų pasirengimo sritims.

3 skyrius. PEDAGOGŲ IR BŪSIMŲJŲ PEDAGOGŲ INKLIUZINIO UGDYMO KOMPETENCIJOS YPATUMAI

3.1. Tyrimo metodika

Tyrimo duomenys buvo rinkti anketinės apklausos metodu. Pasirinktas tyrimo objektas, numatytas tikslas bei uždaviniai nulėmė apsisprendimą taikyti būtent šį metodą, kadangi anketinės apklausos (raštu) būdu tinka tirti nuomones, požiūrius, nuostatas, žinias bei identifikuoti problemines sritis (Kaffemanienė, 2006). Remiantis Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros parengtu „Inkliuzinio švietimo mokytojo profiliu“ (2012) ir jame išvardintomis mokytojui, dirbančiam inkluzinėje švietimo sistemoje, būtinomis kompetencijomis, tyrimui atlikti buvo sudaryta (autentiška) pusiau uždaro tipo anketa tiek pedagogams, tiek pedagogikos studentams³⁹. Anketas sudarė 5 dalys (bendroji informacija; pagarba mokinių įvairovei; pagalba kiekvienam besimokančiajam; darbas drauge su kitais; asmeninis profesinis tobulėjimas). Pirmoji anketos dalis – bendroji informacija – pedagogams ir pedagogikos studentams (toliau sąvokos studentai, būsimieji pedagogai vartojamos kaip sinonimai) buvo parengtos iš dalies skirtingos. Pirmąją anketos pedagogams dalį sudarė 11 klausimų, iš kurių 1-7 ir 11 klausimas atspindėjo bendrą informaciją, kuri buvo reikšminga analizuojant tyrimo duomenis (lytis, amžius, pedagoginio darbo stažas, išsilavinimas, klasė, kurioje pedagogas dirba, mokinių skaičius mokykloje). Pirmąją anketos studentams dalį sudarė 10 klausimų, iš kurių 1-6 taip pat leido sužinoti apie tyrimo dalyvių bendrąją informaciją (lytis, amžius, studijų kursas, pedagoginių studijų sritis, ar be praktikos yra tekę užsiimti pedagogine veikla). Bendrojoje dalyje, atpindinčioje demografinius duomenis, 3 klausimai tiek pedagogams, tiek pedagogikos studentams buvo pateikti vienodi (pedagogams 8, 9 ir 10, studentams – 7, 8 ir 9 klausimai). Pastarieji trys klausimai buvo susiję su klasės situacija, kurioje respondentai dirba ar atliko pedagoginę praktiką (ar klasėje yra mokinių, turinčių SUP, jei taip jų SUP laipsnis, mokinių skaičius pagal SUP klasifikaciją (regos, klausos, fizinė negalia, specifiniais mokymosi, kalbos, emocijų ir elgesio sutrikimais), vaikų priklausančių, religinėms, etninėms grupėms, skirtingoms gimtosioms kalboms, vaikams imigrantams, ypatingai gabiems, skaičius). Jei tyrimo dalyviai dirba ar atliko pedagoginę praktiką keliose klasėse, tuomet jie turėjo pasirinkti, jų nuomone, tipiškiausią klasę.

Anketų antra, trečia, ketvirta bei penkta dalys abiems respondentų grupėms buvo pateiktos identiškoms. Tik pedagogikos studentai išsakydami savo nuomone į pateiktus teiginius, turėjo remtis pedagoginės praktikos asmenine patirtimi. Kiekvienos 2-5 klausimyno dalies teiginiai atspindėjo pedagogų kompetencijos sritis, susidedančias iš trijų elementų: nuostatų,

³⁹ Anketų pedagogams ir būsimiesiems pedagogams pavyzdžiai atitinkamai pateikiami 1 ir 2 prieduose.

žinių ir įgūdžių/gebėjimų. Pateiktus teiginius buvo siūloma vertinti 1, 2, 3, 4, 5, 6 ranginės skalės balais pagal tokius kriterijus: 1 - visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 – sutinku, 6 – visiškai sutinku.

Antrąją anketinės apklausos dalį sudarė 25 uždaro tipo klausimai bei atviras klausimas, suteikiantis galimybę išsakyti savo nuomonę, supratimą apie inkluzinio ugdymo sąvoką. Šioje dalyje atskleidžiamos žinios ir gebėjimai, susiję su inkluzinio ugdymo samprata, bei mokytojo požiūris į mokinių įvairovę. Trečioji anketos dalis buvo sudaryta iš 33 uždaru teiginių, kuriuose pedagogų kompetencijos buvo susijusios su visų mokinių akademinio, praktinio, socialinio ir emocinio ugdymosi skatinimu bei veiksmingomis ugdymo strategijomis heterogeninėse klasėse. Ketvirtąją anketos dalį sudarė 15 teiginių, kurie atspindėjo pedagogų bendradarbiavimo ir komandinio darbo kompetencijas. Paskutinioji, t.y. penktoji anketos dalis, atspindinti pedagogų profesinį tobulėjimą, buvo sudaryta iš 13 teiginių.

Tyrimas buvo organizuojamas tokiais etapais: 1) 2012 spalio – gruodžio mėnesiais formuluojamas temos pavadinimas, numatomas tikslas, uždaviniai, analizuojami tarptautiniai dokumentai; 2) 2013 sausio, vasario mėnesį tyrimo instrumento sudarymas (popierinis ir internetinis variantas); 3) 2012 vasario – gegužės mėnesiais atliekama mokslinės literatūros analizė (teorinės medžiagos surinkimas); 4) 2013 balandžio ir gegužės bei rugsėjo ir spalio mėnesiais buvo atliekama pedagogų ir pedagogikos studentų anketinė apklausa; 5) 2013 rugsėjo-gruodžio mėnesiais tobulinama magistro darbo teorinė dalis (teorinės medžiagos papildymas bei apibendrinimas), suvedami tyrimo duomenys, atliekama jų analizė, apibendrinami rezultatai, formuluojamos išvados.

Prieš pateikiant anketas didžiajai pedagogų daliai, buvo gauti leidimai iš mokyklos vadovų (direktorių arba pavaduotojų ugdymui), kurie ir susitarė su mokytojais dėl anketų užpildymo, paskyrė anketų išdalijimo vietą bei laiką. Taip pat ketvirtadalis pedagogų pildė ir elektronines anketas. Didžioji dalis anketų studentams buvo išdalinta atsakingų asmenų pagalba arba anketas dalijant tiesiogiai patiems studentams. Tik nedidelė dalis studentų užpildė elektronines anketas. Anketų, skirtų pedagogams pildymas internetu vyko tokiais etapais: 1) buvo siunčiami elektroniniai laiškai mokyklos administracijai, kuriose trumpai supažindinama su tyrimo tikslu, uždaviniais, rezultatų panaudojimu bei elektroninių anketų nuorodomis; 2) skambinama mokyklų administracijai ir prašoma išplatinti elektroninių anketų nuorodas savo mokyklos pedagogams. Likusieji pedagogai ir studentai (mažoji dalis) anketas užpildė asmeniniu prašymu. Mokyklos vadovai, atsakingi asmenys, pedagogai bei studentai buvo supažindinti su atliekamo tyrimo uždaviniais, tyrimo duomenų panaudojimu bei anketų pildymo instrukcija. Popierinio varianto mokytojų anketų gražinimą kontroliavo mokyklos administracija ar

paskirtieji mokytojai, jų buvo paprašyta anketas gražinti dviejų savaitių laikotarpyje po jų įteikimo.

Tyrimo duomenys buvo apdoroti SPSS statistine programa, Windows Microsoft Excel kompiuterine programa bei aprašomi remiantis procentiniu pasiskirstymu, aritmetiniu vidurkiu bei faktorine analize.

Tyrimo metu atlikta naudotas faktorinės analizės metodas siekiant struktūruoti ir įvertinti respondentų nuomonę apie pagarbą mokinių įvairovei, pagalbą kiekvienam besimokančiajam, darbą drauge su kitais ir asmeninį profesinį tobulėjimą. Faktorinė analizė stebimus kintamuosius suskirsto į grupes, atsižvelgdamas į tarpusavio koreliaciją, faktorinės analizės tikslas – „minimaliai prarandant informacijos pakeisti stebimą reiškinį charakterizuojančių požymių aibę, kelių faktorių rinkiniu“ (Čekanavičius, Murauskas, 2004, p. 238). Faktorinė analizė buvo atliekama koreliacinės matricos pagrindu. Panaudotas pagrindinių komponentų metodas ir Direct Oblimin rotacija, tai neortogonalusis faktorių ašių sukimo metodas, po kurio naujieji bendrieji faktoriai jau koreliuoti. Vienas iš rodiklių, parodantis, kiek matrica tinka faktorinei analizei, yra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficientas. Kuo šio koeficiento reikšmė yra artimesnė vienetui, tuo labiau matrica tinkama faktorinei analizei (esant $KMO < 0,5$ – faktorinė analizė nepriimtina). Faktoriaus aprašomoji galia arba sklaida rodo, kokią procentinę dalį visumos paaiškina tiriamasis objektas.

Demografinių charakteristikų ir inkliuzinio ugdymo kompetencijos ryšys bei pedagogų ir studentų inkliuzinio ugdymo kompetencijos raiškos skirtumas atskleistas taikant parametrinius testus (Stjudent t testas, porinis stjudent t testas, dispersinė analizė ANOVA).

Taip pat tyrime buvo naudojamas turinio analizės metodas. Šiuo Kontent-analizės metodu buvo siekiama, atskleisti pedagogų inkliuzinio ugdymo sampratą. Anot Tidikio (2003) turinio analizė yra technika leidžianti objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes, daryti patikimas išvadas. Turinio analizės esmė yra įvairių dokumentų, žinių bei informacijos grupavimas į kategorijas (Kardelis, 2005), o paskirtis ir yra atskleisti, susisteminti ir apibendrinti šią informaciją (Tidikis, 2003). Kardelio (2005) teigimu, atliekant turinio analizę, skaičiuojamas kategorijų visuose dokumentuose pasikartojimo dažnis. Todėl apdorojant respondentų pateiktą inkliuzinio ugdymo sampratą, buvo išskirti esminiai tekstų struktūriniai vienetai. Pastarieji buvo suskirstyti į atitinkamas kategorijas. Taip pat atliekant sampratų turinio analizę buvo užfiksuotas teksto leksinių-semantinių vienetų, t.y. tekstų struktūrinių vienetų dažnis.

3.2. Tyrimo imtis

Tyrimo imtį sudarė 333 tyrimo dalyviai. Buvo apklausti 166 bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys pedagogai (pradinių ir aukštesniųjų klasių mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai) bei 167 studentai, studijuojantys pedagoginėse studijose (specialiosios pedagogikos, socialinės pedagogikos, pradinio ir ikimokyklinio ugdymo pedagogikos, dalyko pedagogikos, edukologijos ir kt.). Anketas internetu užpildė 44 pedagogai bei 23 būsimieji pedagogai (N = 67). Likusieji tyrimo dalyviai (N = 266) pildė popierinio tipo anketas. Iš viso buvo išdalintos 304 anketos, iš jų sugrįžo 266 (grįžtamumas 87,5 %). Mokyklos ir tiriamieji (pedagogai) buvo pasirinkti atsitiktiniu atrankos būdu, orientuojantis tik į tai, kad pedagogų darbo vieta būtų bendrojo lavinimo mokykla. Pagrindinis studentų atrankos kriterijus – studentai, studijuojantys pedagoginėse studijose paskutiniame bakalauro kurse (4-5 kursai) arba magistro 1-2 kurse. Buvo apklausti studentai, studijuojantys pedagogikos studijas Šiaulių universitete, Vilniaus edukologijos universitete bei Klaipėdos universitete. Taip pat buvo orientuotasi į tai, jog apklausa apimtų bent po keletą skirtingų Lietuvos administracinių vienetų (apskritis, miestus, miestelius bei kaimus).

Pedagogai. Dominavo įvairaus amžiaus, pradinėse ir aukštesnėse klasėse dirbantys pedagogai. Žemiau pateikiamos apklaustųjų pedagogų socialinės demografinės charakteristikos.

Lyties požiūriu tarp apklaustųjų dominavo moterys: jos sudarė 94,6 % (N = 157), vyrai – tik 4,8 % (N = 8). Vienas apklaustasis (0,6 % respondentų) savo lyties nenurodė. Didžiausias skaičius apklausoje dalyvavusių respondentų buvo 40-59 metų amžiaus (57 %). 25 % sudarė 30-39 metų amžiaus pedagogai, 2 % - jauni iki 25 metų pedagogai bei 2 % - pensijinio amžiaus mokytojai (likusieji 14 % savo amžiaus nenurodė). Jauniausias tyrime dalyvavęs pedagogas yra 25 metų amžiaus, vyriausias – 66 metų. Pedagogų pasiskirtymas pagal gyvenamąją vietą yra netolygus. Daugiausiai apklausta mokytojų gyvenančių miestuose (60,8 %), 22,9 % gyvena miestelyje bei 15,7 % respondentų - kaime. Visi mokytojai yra įgiję aukštąjį universitetinį išsilavinimą. 127 (77 %) pedagogai iš 166 yra igiję bakalauro laipsnį, 37 (22 %) - magistro laipsnį (1 % mokytojų savo išsilavinimo nenurodė).

Apibendrinant duomenis apie tyrime dalyvavusių respondentų pedagoginį darbo stažą, paaiškėjo, kad daugiausiai anketas užpildė mokytojai, turintys 25 metų ir daugiau pedagoginį darbo stažą (43 %) ir įgijusių vyresnio mokytojo (49 %) arba mokytojo metodininko (37 %) kvalifikacinę kategoriją. Išsamesni duomenys apie respondentų pedagoginio darbo stažą bei kvalifikacinę kategoriją pateikiami 1 ir 2 paveiksluose.

1 pav. Pedagogų darbo stažas, % (N = 166)

2 pav. Pedagogų kvalifikacinė kategorija, % (N =164)

Pedagogų pasiskirstymas pagal tai, su kokios(ių) klasės(ių) mokiniais dirba pateikiamas sekančioje lentelėje:

1 lentelė

Pedagogų pasiskirstymas pagal mokinių klases, kuriose dirba, % (N =166)

Klasės	Procentai
Pradinės klasės (1-4)	28 %
Pagrindinės klasės (5-10)	32 %
Aukštesnės klasės (11-12)	3 %
Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	13 %
Pagrindinės klasės(5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	19 %
Visos klasės (1-12)	5 %

Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų, nurodė, jog klasėje, kurioje dirba yra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) (77 %). Pedagogai nurodė tokių pastarųjų mokinių pasiskirstymą pagal SUP laipsnį: po 38,5 % sudarė mokiniai, turintys nedidelius ir vidutinius

SUP; 20 % - mokiniai, turintys didelių SUP ir 3 % - mokiniai, turintys labai didelių SUP. Apklaustieji pedagogai dažniausiai nurodė, jog jų klasėje yra ugdomi mokiniai, turintys SUP, susijusių su specifiniais mokymosi sutrikimais (žr. 3 paveikslą). Nurodydami, kokių dar yra mokinių, charakterizuojančių klasės įvairovę, respondentai dažniausiai teigė, jog jų klasėje yra vaikų, priklausančių socialinės rizikos šeimoms (žr. 4 paveikslą)

3 pav. Mokinių, turinčių SUP, pasiskirstymas, %

4 pav. Klasės, kurioje dirba pedagogai, įvairovė, %

Tyrimo metu daugiausiai buvo apklausta pedagogų, dirbančių mokyklose, kuriose mokinių skaičius svyruoja nuo 300 iki 500 (43 %), nuo 100 iki 300 – 27% , iki 100 mokinių – 16%, virš 1000 mokinių - 1%.

Pedagogikos studentai. Tarp būsimųjų pedagogų taip pat dominavo moterys. Jos sudarė 86 % (N = 144), o vyrai – 13 % (N = 22) apklaustųjų. 1 % tyrimo dalyvių savo lyties nenurodė. Didžiausią grupę sudarė studentai iki 25 metų amžiaus (73 %), 13 % buvo 26-39 metų asmenys, 8 % apklaustųjų buvo vyresni negu 40 metų. Vyriausias pedagogikos studentas buvo 49 metų amžiaus. Trys ketvirtadaliai studentų gyvena mieste (75%), 16% savo gyvenamąją vietą nurodė miesteli, likusieji 8 % teigia gyvenantys kaime (1 % respondentų nenurodė gyvenamosios vietovės). Daugiausia apklausta studentų, kurie studijuoja dalyko pedagogiką (41 %) bei

besimokančiųjų bakalauro 4 kurse (70 %). Studentai, nurodę, jog studijuoja kitose pedagoginėse studijose pateikia tokius studijų pavadinimus: vaikų teisių apsaugos vadyba, edukologijos švietimo vadyba bei karjeros edukologija, vaikystės pedagogika (2 %). Duomenys apie pedagogines studijas, kuriose studijuoja būsimieji pedagogai, ir studijų kursą pateikiami 5 ir 6 paveiksluose.

5 pav. Studentų pasiskirstymas pagal studijuojamą pedagogikos sritį, % (N = 166)

6 pav. Studentų pasiskirstymas pagal kursą, % (N = 162)

Studentų, atsakymai į klausimą „Ar Jums be praktikos yra tekę užsiimti pedagogine veikla (pvz.: savanoryste) ?“ pasiskirstė daug maž apylygiai (N = 166): 52 % nurodė, jog jiems yra tekę užsiimti panašaus pobūdžio veikla, 48 % nurodė, jog pedagogine veikla jie užsiminėjo tik praktikos metu. Didžioji dalis būsimųjų pedagogų (67 %) taip pat teigė, jog klasėje, kurioje atliko pedagoginę praktiką, buvo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Iš jų 40 % sudarė, turintys nedidelių SUP, 25 % - vidutinių, SUP, 13 % - didelių SUP ir 8 % - labai didelių SUP. 14 % apklaustųjų pasirinko atsakymo variantą „nežinau“. Likusieji 33% tvirtino, jog pedagoginės praktikos metu jiems neteko ugdyti pastarųjų mokinių. Būsimieji pedagogai

dažniausiai teigė, jog klasėje, kurioje atliko praktiką, buvo ugdomi mokiniai turintys SUP, susijusių su specifiniais mokymosi bei emocijų ir elgesio sutrikimais (žr. 7 paveikslą). Nurodydami klasės įvairovę, tyrimo dalyviai teigė, jog daugiausia mokinių buvo priklausančių socialinės rizikos šeimoms (žr. 8 paveikslą).

Pedagoginės praktikos metu užduotis, susijusias su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ar kitokių skirtybių, ugdymu, teko atlikti tik pusei respondentų (50 %) (N =166).

7 pav. Mokinių, turinčių SUP, pasiskirstymas, %

8 pav. Klasės, kurioje būsimieji pedagogai atliko praktiką, įvairovė, %

3.3. Sąvokos „inkliuzinis ugdymas“ samprata

Analizuoti pedagogų bei būsimųjų pedagogų inkliuzinio ugdymo sampratą paskatino tai, jog vienoje iš Europos Komisijos publikacijų⁴⁰, apibūdinančioje pedagogo kompetencijas, pabrėžiama, kad šiuolaikinis mokytojas turi išmanyti inkliuzinio ugdymo sampratą tiek nacionaliniu, tiek pasauliniu lygmeniu. Kitame dokumente „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis“ (2012) teigiama, jog pedagogas turi turėti supratimą apie inkliuzinio ugdymo sąvoką bei teorines koncepcijas ir principus, kuriais grindžiama inkliuzinio švietimo sistema tiek globaliame, tiek vietos kontekste.

Respondentams pateiktoje anketoje (antrojoje dalyje) vienas iš uždaro tipo teiginių „Aš suprantu inkliuzinio ugdymo sąvoką“, atspindėjo tai, kaip bendrojo lavinimo mokyklos mokytojai ir būsimieji mokytojai (studentai) supranta minėtąjį terminą. Respondentai galėjo rinktis iš tokių ranginės skalės atsakymo variantų: visiškai nesutinku, nesutinku, iš dalies nesutinku, iš dalies sutinku, sutinku, visiškai sutinku. Pedagogų atsakymų į šį teiginį pasiskirstymas pateikiamas 9 paveiksle.

9 pav. Pedagogų (N = 160) ir būsimųjų pedagogų (N = 159) „inkliuzinio ugdymo“ sąvokos supratimo palyginimas, %

Apibendrinant gautus rezultatus apie „inkliuzinio ugdymo“ sąvokos supratimą, paaiškėjo, jog didžioji dalis pedagogų (92 %) teigia suprantantys inkliuzinio ugdymo sąvoką, t.y. pasirinko šiuos atsakymo variantus: sutinku iš dalies, sutinku bei visiškai sutinku. Tačiau pedagogikos studentų atsakymai ties šiuo klausimu svyravo įvairiai: nuo visiškai nesuprantu, iki visiškai suprantu. Tai rodo, jog studentų nuomonės šiuo klausimu išsiskiria, o šios sąvokos supratimas nėra pakankamai tvirtas. Trečdalis studentų (28 %) tvirtina, jog nesupranta

⁴⁰ European Commission. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.

inkliuzinio ugdymo sąvokos, t.y. pasirinko atsakymo variantus: visiškai nesutinku, nesutinku, ir iš dalies nesutinku.

Siekiant atskleisti kompetencijos toleruoti bei pripažinti skirtybės struktūrą, buvo atlikta faktorinė analizė (žr. 6 priedą). Vienas iš gautų faktorių (struktūrinių komponentų) „Inkliuzinio ugdymo samprata“ būtent identifikuoja inkliuzinio ugdymo sąvokos supratimą bei pagrindinių principų žinojimą. Lyginant su kitais skirtybės pripažinimo bei toleravimo kompetencijos komponentais, faktorius „*Inkliuzinio ugdymo samprata*“ turi mažiausią vidutinę įvertį, kas rodo, kad respondentai nėra įsitikinę, ar tiksli jų inkliuzinio ugdymo samprata, turi dėl to abejonių. Taip pat tyrime buvo atliktas pedagogų ir ir būsimųjų pedagogų inkliuzinio sampratos suvokimo palyginimas, taikant Stjudent t testą (žr. 15 priedą). Atlikus gautų duomenų analizę paaiškėjo, kad pedagogai dažniau negu studentai teigia, jog supranta inkliuzinio ugdymo sąvoką bei žino pagrindinius principus, kuriais yra grindžiamas pastarasis ugdymas. Taip pat tyrime buvo tikrinama socialinių demografinių veiksnių įtaka inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūriniam komponentui „Inkliuzinio ugdymo samprata“. Atlikus dispersinę analizę ANOVA (reikšmingumo slenkstis $p \leq 0,05$) paaiškėjo, kad vyresnio amžiaus (26-39 ir 40-59) tyrimo dalyviai labiau negu jauni (iki 25 metų) supranta inkliuzinio ugdymo sąvoką. Lyginant studentų minėto komponento vidutinius įverčius pagal studijų programą, kurioje jie studijuoja, išryškėjo tai, jog inkliuzinio ugdymo sąvoka labiau suprantama socialinės pedagogikos studijų sritims studentams negu studijuojantiems dalyko pedagogiką ar edukologiją. Taip pat kur kas labiau inkliuzinė ugdymo samprata yra aiški specialiosios pedagogikos studentams negu edukologams. (žr. 16 priedą).

Remiantis statistinių duomenų analizės metu gautais rezultatais, galima teigti, jog respondentams inkliuzinio ugdymo samprata nėra visiškai aiški. Pedagogai geriau nei būsimieji pedagogai supranta terminą „inkliuzinis ugdymas“.

Taip pat siekiant kuo išsamiau išanalizuoti, kaip tyrimo dalyviai supranta sąvoką „inkliuzinis ugdymas“, anketoje buvo pateiktas atviro tipo klausimas „Jeigu suprantate, paaiškinkite inkliuzinio ugdymo sąvoką“. Šio klausimo paskirtis buvo išsiaiškinti, kokie pagrindiniai aspektai yra pabrėžiami respondentų pateiktuose sąvokų apibūdinimuose. Atlikus inkliuzinio ugdymo sampratų turinio analizę, buvo išskirtos pagrindinės kategorijos: 17 kategorijų iš pedagogų pateiktų atsakymų ir 18 kategorijų iš studentų pateiktų atsakymų. Kategorijos bei jų pasiskirstymas pagal leksinių-semantinių vienetų skaičių pateikiamos 2 lentelėje⁴¹. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog kiekybinio tyrimo metu gautus rezultatus (prieš tai aprašytus) papildė ir turinio analizės metu gauti rezultatai.

⁴¹ Išsamus leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 3 ir 4 priede.

Inkluzinio ugdymo sampratos rezultatai: kategorijos ir leksinių semantinių vienetų skaičius jose

Kategorija/Respondentų grupė	Pedagogai (N = 73)	Studentai (N = 59)
	Leksinių-semantinių vienetų skaičius	
Ugdymo pritaikymas ir individualizavimas asmens poreikiams	25	6
Ugdymo prieinamumas visiems	20	12
Skirtybių/įvairovės pripažinimas ir toleravimas	12	4
Lygios galimybės visiems (ugdymas be diskriminacijos)	12	6
Tapatinamas su integruotu ugdymu	12	17
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas	11	17
Mokinių įtraukimas į ugdymosi procesą/bendras veiklas	7	6
Asmens poreikiams pritaikyta (parengta) aplinka ⁴² /mokykla	5	7
Socialinis dalyvavimas/socialinė integracija	5	3
Mokykla visiems	4	-
Reikalingos pagalbos teikimas/užtikrinimas	3	1
Ugdymo programos, metodų individualizavimas ir pritaikymas	3	3
Užtikrinama mokinio gerovė	3	1
Atskirties grupės	3	5
Kiekvienas vaikas - vertybė	3	-
Siekiamybė bei iššūkis	2	-
Ugdymas bendraujant, bendradarbiaujant	1	3
Inkluzinio ugdymo nauda	-	2
Vaikas aktyvus ir lygiavertis	-	2
Pedagogų kompetencija	-	1
Mokinių, turinčių sveikatos sutrikimų, ugdymas	-	1
Abstraktūs	3	3
Nesupranta	11	42
Neatsakė	82	66

Suklasifikavus pedagogų sąvokos inkluzinis ugdymas paaiškinimus į kategorijas, identifikuotos 2 dažniausios kategorijos: (1) *ugdymo pritaikymas ir individualizavimas asmens poreikiams*; 2) *ugdymo prieinamumas visiems*. Taip pat gan dažnai pedagogai akcentavo ir šias kategorijas: *skirtybių/įvairovės pripažinimas ir toleravimas*; *lygios galimybės visiems (ugdymas be diskriminacijos)*; *tapatinamas su integruotu ugdymu*; *mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas*. Apibendrinus studentų atsakymus išryškėjo 3 dažniausiai pasikartojančios kategorijos: (1) *tapatinamas su integruotu ugdymu*; 2) *mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas*; 3) *ugdymo prieinamumas visiems*. Pedagogai, pateikdami inkluzinio ugdymo apibrėžtis dažniausiai pabrėžė ugdymo pritaikymą ir individualizavimą asmens

⁴² Mokymosi aplinka – tai ne tik fizinė erdvė ir mokymuisi naudojama aplinka, bet ir psichologinis klasės klimatas, pedagoginė mokytojo ir mokinių sąveika, socialinė sąveika, mokymosi gebėjimai ir patirtis, fizinė ir virtuali erdvė, informaciniai šaltiniai ir kt. (Dudzinskienė, 2010a).

individualiems poreikiams (leksinių - semantinių vienetų skaičius siekia 25). Ši kategorija kartu su dar dvejomis kategorijomis („Mokyla visiems“ bei „Asmens poreikiams pritaikyta (parengta) aplinka/mokykla“) bene labiausiai atitinka tikrąją inkliuzinio ugdymo sampratą, kurioje svarbiausia mokinio individualių poreikių tenkinimas, pritaikant aplinką bei sudarant vienodas sąlygas kiekvienam mokiniui. Keletas pedagogų pateiktų paaiškinimų, atitinkančių pirmąją kategoriją: *Inkliuzinis ugdymas – tai kada atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtingus poreikius; Kai ugdomasis yra ugdomas atsižvelgiant į jo galimybes ir poreikius, diferencijuojant Ugdymas taikomas pagal individualumą, gebėjimus; Mokymas pritaikomas kiekvienam individualiai; Kai ugdymas vykdomas pagal visų besimokančiųjų poreikius* ir kt.

Būsimųjų pedagogų tarpe minėtosios kategorijos nebuvo itin dažnos. Tačiau pasitaikė tokių atvejų, kai studentai taip pat pabrėžė ugdymo ir aplinkos, atliepančios kiekvieno individualius poreikius, svarbą: *Inkliuzija yra tai, kad vaikui taikoma aplinka, o ne patį vaiką taikyti prie aplinkos; Keičiama mokykla, kad ugdytinis gautų visą reikiamą ir užtikrintą ugdymą, šalinamos kliūtys; Tai toks ugdymas, kuriame didžiausias dėmesys skiriamas kiekvieno mokinio individualiems poreikiams; Pritaikytas konkrečioms asmenims pagal jų poreikius* ir pan.

Remiantis lentelėje pateiktais duomenimis, galima daryti prielaidą jog tyrimo dalyviai (tiek pedagogai, tiek studentai) apibūdindami inkliuzinį ugdymo sąvoką, akcentuoja inkliuziniam ugdymui būdingus principus: ugdymo visuotinį prieinamumą, lygias galimybes, skirtubių/įvairovės pripažinimą ir toleravimą (antidiskriminacijos principą). Tyrimo dalyvių atsakymų pavyzdžiai, būdingi šiai kategorijai⁴³: *Tai toks ugdymas, kuriame dalyvauja visi mokiniai, nesvarbu jei jie išskiria iš kitų; Užtikrinamas ugdymo prieinamumas kiekvienam; Inkliuzyvinis ugdymas - visi vienodi, visi lygūs; tai ugdymas paremtas lygiomis galimybėmis visiems; Inkliuzinis ugdymas – tai visų vaikų įvairovės poreikių priėmimas; Nediskriminuojant nei dėl rasės, tikėjimo, kalbos, socialinės padėties* ir pan. Reikia pastebėti ir tai, jog pastarieji (lygiai tokie pat) inkliuzijos principai yra aptariami ir Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvadose. Minėtosios konferencijos išvadose yra teigiama, jog šie principai yra glaudžiai susiję ir papildo vienas kitą. Dažniausiai iš šių trijų principų yra akcentuojamas ugdymo prieinamumo principas. Mokytojų ir studentų paaiškinimuose iš trijų minėtųjų principų taip pat dažniausiai minimas pastarasis principas. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros leidinyje „Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai“ (2009), pagrindiniu taip pat įvardijamas principas, kuris pabrėžia dalyvavimo plėtrą, siekiant užtikrinti švietimo prieinamumą visiems mokiniams. Respondentų atsakymuose pastebimi ir tokie pasisakymai: *Skirtingi mokiniai – privalumas tokioje mokykloje; Ugdymas išnaudojant skirtumus kaip privalumus* ir t.t. Tai rodo,

⁴³ Patekiami autentiški, netaisyti respondentų atsakymai.

jog dalis apklaustųjų suvokia, jog skirtybės bei įvairovė yra puiki galimybė jų asmeniniam tobulėjimui.

Deja, bet vis dar pakankamai dažnai inkliuzinis ugdymas, ypač studentų supratimu, tapatinamas su integruotu ugdymu (leksinių-semantinių vienetų skaičius pedagogų tarpe siekia 12, o studentų – 17). Apibendrinant studentų inkliuzinio ugdymo sąvokos pateiktus apibrėžimus, pastaroji kategorija pagal leksinių-semantinių vienetų reitingą yra pirmoje vietoje. Kaip jau buvo užsiminta teorinėje darbo dalyje, jog pastarųjų sąvokų nedėrėtų vartoti kaip sinonimų, kadangi kalbant apie integraciją yra pabrėžiamas specialiųjų poreikių vaikų fizinis buvimas ir ugdymas(is) bendroje erdvėje (bendrose klasėse, grupėse ir pan.). T.y. šiuo atveju sampratoje apie inkliuzinį ugdymą atsispindi ugdymo(si) vieta⁴⁴, kai vaikas tiesiog perkeliamas ugdytis iš specialiojo ugdymo įstaigos į bendrojo lavinimo įstaigą. Šios kategorijos atsakymų pavyzdžiai: „*Tai ugdymas, kuris suteikia galimybių bendrai ugdytis įvairiems asmenims*“; *Toje pačioje mokykloje mokosi bendrojo lavinimo mokiniai ir turintys spec. poreikių mokiniai*; „*Tai neįgalių vaikų mokymasis bendrojo lavinimo mokyklose*“; „*Spec. poreikių mokinių integravimas į bendrojo lavinimo mokyklas*“ ir t.t.). Tyrimo metu gauti rezultatai yra artimi Europos Agentūros duomenims, kuriose atskleidžiama dar viena opi problema, jog nors ir terminą integracija pakeitė šiuolaikiškesnis terminas inkliuzija, tačiau sampratos iš tiesų nepasikeitė: Akivaizdu, jog tam tikrais atvejais pasikeitė tik žodžiai, bet ne ugdymo praktika (Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės, 2011, p. 66).

Respondentų inkliuzinio ugdymo tapatinimą su integruotu ugdymu, galėjo įtakoti tai, kad jog inkliuzijos sąvoka visame pasaulyje, ne išimtis ir Lietuva, dar nėra vienareikšmiškai apibrėžta. Kai kurie autoriai sąvokos „integracija“ ir „inkliuzija“ vartoja kaip sinonimus. Europos Agentūra taip pat pabrėžia, terminologijos svarbą, kalbant apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą. Įvairios šalys (Agentūros narės) ataskaitose pateikia taip pat skirtingus apibrėžimus, kas jų supratimu yra laikoma inkliuziniu ugdymu. Vienos valstybės, apibūdindamos inkliuziją, visų pirma pabrėžia ugdymo vietą („visų mokinių buvimas po tuo pačiu stogu“), kitos yra linkusios pripažinti, jog būtina keisti požiūrį į mokymą(si), ypatingą dėmesį skirti ugdymosi aplinkai, siekti, kad mokyklos atsižvelgtų į mokinių poreikių įvairovę⁴⁵. Taip pat inkliuzinio ugdymo tapatinimą su integracija galėjo įtakoti ir tai, jog viena iš ugdymo formų⁴⁶, būtent specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklos bendrojoje

⁴⁴ Inkliuzija reiškia ne fizinį įtraukimą, o pilnavertišką akademinį dalyvavimą drauge su bendraamžiais. Soodak, Autumn (2003) tvirtina, kad kokybiškas įtraukimas neapima vien tik mokinių buvimo vietos, jis yra grindžiamas aplinkos kūrimu, kuri palaiko ir apima visus besimokančiuosius (cit. Reid, 2010, p. 24).

⁴⁵ Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės (2011).

⁴⁶ Miltenienės (2010) parengtame Lietuvos raporte „Teacher education for inclusion country report Lithuania“ (2010), skirtame Europos Agentūrai, minimi keturi vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo modeliai (formos): pilna integracija, dalinė integracija, specialusis ugdymas (specialiosiose mokyklose) bei ugdymas namuose.

klasėje (visiška integracija, kai visi neįgalūs moksleiviai lanko visus užsiėmimus bendrojo ugdymo klasėse) yra artimiausia inkliuziniam ugdymui.

Inkliuzinio ugdymo samprata analizuojama ir užsienio šalyse. Suomijos ir Pietų Afrikos Respublikos (PAR) inkliuzijos sampratą pedagogų požiūriu analizavo Engelbrecht ir kiti bendraautorai (2013). Inkliuzinio ugdymo sąvokos turinio analizės rezultatai atskleidė, kad Suomijos mokytojai apibūdindami inkliuziją visų pirma pabrėžė mokinių ugdymo vietos ar pedagoginės praktikos problemą. Kitaip tariant, mokytojai yra labiau linkę pabrėžti fizinę ir funkcinę mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, integraciją atskirose klasėse, o ne tai tai, kaip įtraukiantis ugdymas įgalina pastaruosius mokinius ar padeda jiems tapti inkliuzinės mokyklos dalimi. Tačiau priešingi buvo daugumos Pietų Afrikoje dirbančių pedagogų pasisakymai. Respondentai akcentavo mokinių teises, mokinių su negaliomis įtraukimą, dalyvavimą bendrosiose (vyraujančiose) klasėse bei tapimą visiškais jų mokyklų ar platesnės bendruomenės nariais.

Taip pat gan dažnai respondentai, (ypač studentai – leksinių – semantinių vienetų skaičius siekia net 17) apibūdindami inkliuzijos sąvoką, ją sieja tik su specialiųjų poreikių mokinių ugdymu („Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas“; „Darbas su SUP mokiniais, kurie yra neatskirti nuo „paprastų“ poreikių mokinių“). Šių asmenų samprata taip pat nėra tikli ar juolab iki galo išplėtotą, nes inkliuzinis ugdymas apima ne tik specialiųjų poreikių vaikų ugdymą, bet ir visų vaikų, galinčių patirti atskirtį dėl rasės, tautybės, religijos, gyvenamosios vietovės, ypatingų gabumų ir t.t., įtraukimą. Inkliuzinį ugdymą su kitomis atskirties grupėmis, sieja nedidelė dalis apklaustųjų (leksinių semantinių vienetų skaičius siekia 3 pedagogų tarpe ir 5 – studentų tarpe). Tai liudija pastarieji pavyzdžiai: „Nesvarbu ar tai negalė, ar rasės skirtumai; „Įvairių gabumų, socialinių, nacionalinių ar kitų grupių mokiniams“.

Taip pat respondentai paminėjo ir mokinių įtraukimą į ugdymosi procesą ar bendras veiklas mokyklose (leksinių – semantinių vienetų skaičius atitinkamai yra 6 ir 7). Likusios kategorijos (leksinių-semantinių vienetų skaičius jose siekia tik iki 5) nebuvo itin dažnos nei pedagogų, nei studentų pateiktuose inkliuzinio ugdymo sąvokos apibūdinimuose. Kategorijas, apimančias mokyklą visiems, kurioje yra sudaromos vienodos ir lygios salygos visiems dalyvauti ugdyme, pedagogų kompetenciją, visapusiškos pagalbos teikimą, inkliuzijos skatinamą socialinį dalyvavimą/integraciją, ugdymą bendraujant ar bendradarbiaujant, svarbiomis laikė vos vienas kitas apklaustasis. Pastarosios kategorijos teorinėje dalyje buvo įvardintos kaip itin svarbios ir reikšmingos inkliuziniam švietimui. Teigiama, jog apibūdinant inkliuzinio ugdymo terminą, pasitaikė tokių atvejų, kai pedagogų požiūriu kiekvienas vaikas yra pirpažįstamas vertybe („Kiekvienas vaikas yra vertybė“), užsimena apie ugdymą, kuris užtikrina vaiko visapusišką gerovę („Kiekvieno ugdymo atveju mokinys turi jaustis gerai“) bei įvardija inkliuzinį ugdymą

kaip siekiamybę ar iššūkį („*Inkliuzija – iššūkis vaikams, mokytojams, bendruomenei*“). Studentai paminėjo šiuos aspektus, kurie nebuvo būdingi pedagogams: pedagogų kompetencija, aktyvus vaiko dalyvavimas, vaiko kaip lygiaverčio partnerio priėmimas ugdymo procese bei inkluzinio ugdymo metu atsirandančią galimybę pažinti vienas kitą, mokytis vieniems iš kitų, t.y. paminėjo inkluzinio ugdymo teikiamą naudą, privalumus.

Apibendrinant pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkluzinio ugdymo sampratą, galima pastebėti, jog atlikus turinio analizę, statistinę duomenų (teiginių), susijusių su inkluzinio ugdymo sąvoka, analizę (taikant faktorinę analizę, student t testą) gauti rezultatai dera tarpusavyje. Todėl galima tvirtinti, jog inkluzinio ugdymo samprata tyrimo dalyvių požiūriu nėra visiškai aiški. Pedagogai kur kas dažniau negu būsimieji pedagogai teigia, jog supranta inkluzinio ugdymo sąvoką. Pusė studentų nurodė, jog nesupranta pastarosios sąvokos arba ją supranta tik iš dalies. Tokius kiekybinės apklausos rezultatus patvirtino ir atsakymo į atvirą klausimą „Jeigu suprantate, paaiškinkite inkluzinio ugdymo sąvoką“ turinio analizė. Apibendrinus turinio analizės rezultatus paaiškėjo, kad pedagogų inkluzinio ugdymo samprata yra šiuolaikiška, dauguma atvejų atitinkanti tiek nacionaliniame, tiek tarptautiniame kontekste naudojamą apibrėžtį. Pedagogai apibūdindami inkluzinį ugdymą dažniausiai, nurodė tokius esminius bruožus: ugdymo pritaikymą kiekvieno mokinio individualiems poreikiams, ugdymo prieinamumą visiems, lygių galimybių užtikrinimą, skirtubių pripažinimą ir toleravimą, įvairovę kaip privalumą. Tačiau reikia pastebėti, kad šiuolaikinės inkluzinio ugdymo sampratos neatitinka tiek pedagogų, tiek būsimųjų dominuojantis noras inkluzinio ugdymo principus taikyti išskirtinai tik SUP mokinių ugdymo situacijoms charakterizuoti, neatsižvelgiant į kitą galimą mokinių įvairovę klasėje.

Jei pedagogai pakankamai išsamiai apibūdina esmines inkluzinio ugdymo idėjas, tai būsimųjų pedagogų inkluzinio ugdymo samprata tik iš dalies atspindi tikruosius, esminius inkluzijos bruožus. Todėl galima tvirtinti, jog studentų samprata nėra visiškai tiksli. Dažniausiai inkluziniam ugdymui studentai priskiria integruoto ugdymo charakteristikas, labiau akcentuojama ugdymosi vieta, fizinis buvimas drauge. Per pus mažiau būsimųjų pedagogų, apibūdindami šią sąvoką, nurodė esminius inkluzijos principus, t.y. ugdymo, aplinkos (mokyklos) pritaikymą, lygių galimybių visiems sukūrimą, įvairovės pripažinimą ir toleravimą. Norint, jog studentai kur kas geriau suprastų šią sąvoką, vertėtų į visų pedagoginių studijų programas įtraukti kursus (modulius), susijusius su inkluziniu ugdymu. Pedagogų sampratą patikslinti galima rengiant daugiau kursų, seminarų, paskaitų šia tema. Taip pat vertėtų skatinti gerosios inkluzinės patirties sklaidą ne tik pedagogų, bet ir studentų tarpe.

3.4. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkluzinio ugdymo kompetencija

3.4.1. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų skirtybių pripažinimo bei toleravimo kompetencijos struktūra ir raiška

Mokytojai turi gerbti individualius skirtumus, kadangi skirtybės yra normali gyvenimo dalis (Reid, 2010; Pearce, 2009). Antroje anketos dalyje ypatingas dėmesys buvo skiriamas būtent pedagogams būdingoms nuostatomis (t.y. didžioji dalis teiginių pateikti siekiant atskleisti respondentų tarpe vyraujančias nuostatas į inkluziją), kadangi daugelis Lietuvos ir užsienio mokslininkų pritaria, kad pedagogų nuostatos užima itin svarbią vietą ugdant mokinius, turinčius SUP bei nulemia įtraukiančio ugdymo sėkmę. Vienokios ar kitokios pedagogo nuomonės, požiūriai, nuostatos tiesiogiai atsispindi jo organizuojamoje pedagoginėje sąveikoje (Gribačiauskas, Merkys, 2003). Almonaitienės (2003) teigimu, elgesys konkrečiu atveju priklausys nuo aplinkos ir nuo mūsų požiūrio į tą aplinką.

Skirtybių pripažinimo bei toleravimo kompetencijos struktūra. Respondentams buvo pateikta 25 teiginių grupė, kuri atspindi inkluzinio ugdymo sampratą, bei pedagogų požiūrį į mokinių įvairovę. Teiginius reikėjo įvertinti pagal: 1- visiškai nesutinku, 2 - nesutinku, 3 - iš dalies nesutinku, 4 - iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku. Analizuojant gautus tyrimo rezultatus ir siekiant atskleisti inkluzinio ugdymo kompetencijos šioje srityje struktūrą, buvo atlikta faktorinė analizė. Šis metodas stebimus kintamuosius suskirsto į grupes, atsižvelgdamas į tarpusavio koreliaciją. Taigi faktorinės analizės tikslas – „minimaliai prarandant informacijos pakeisti stebimą reiškinį charakterizuojančių požymių aibę, kelių faktorių rinkiniu“ (Čekanavičius, Murauskas, 2004).

Faktorinės analizės metu 25 teiginiai apie pagarbą mokinių įvairovei buvo suskirstyti į 5 faktorius. Faktorinės analizės rezultatai atsispindi 3 lentelėje⁴⁷.

Pabrėžtina, kad atlikus teiginių, susijusių su mokinių įvairovės pripažinimu bei toleravimu, faktorinę analizę, nustatyta, kad duomenys puikiai tinka faktorinei analizei, nes gauta KMO reikšmė yra 0,918, o Bartlett'o sferiškumo kriterijaus p reikšmė yra 0,000 (žr. 5 priedas), kas rodo, kad $p < 0,05$, vadinasi kintamieji nėra nepriklausomi. Analizuojant kiekvieno kintamojo Measure of Sampling Adequacy (MSA) koeficientus buvo nustatyta, kad MSA reikšmės yra 0,773 – 0,971 ribose, t.y. jie visi viršija 0,6 ir nėra prasmės pašalinti nei vieno kintamojo iš instrumento. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 4,04 % iki 36,97 %, tuo tarpu visa paaiškinta sklaida lygi 58,58 %. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta Cronbach α svyruoja nuo 0,74 iki 0,88, todėl galima teigti, jog faktoriai yra gana homogeniški. Apibendrinant visus šiuos rodiklius, galima teigti, jog egzistuoja statistinis ryšys tarp nurodytų

⁴⁷ Išsamai skalės „Pagarba mokinių įvairovei“ faktorinė analizė pateikiama 6 priede.

teiginių, t.y. koreliacinė matrica yra tinkama faktorinei analizei. Taip pat matome, kad faktorinė analizė davė pakankamai prasmingai interpretuojamus ir statistiškai pagrįstus rezultatus.

3 lentelė

Skalės „Pagarba mokinių įvairovei“ faktorinė analizė
(N = 333, KMO = 0,918)

Eil. Nr.	FAKTORIAI (M = 4,83)	Vidurkis (M)	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji galia
F1	Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	5,31	0,88	36,97 %
F2	Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje	4,71	0,80	7,37 %
F3	Inkliuzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	4,93	0,80	5,88 %
F4	Inkliuzinio ugdymo samprata	4,30	0,75	4,30 %
F5	Skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis	4,90	0,74	4,04 %

Faktorinės analizės metu buvo išskirti 5 faktoriai. Pirmasis faktorius *Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams*, kuris paaiškina 36,97 % sklaidos, identifikuoja tyrimo dalyvių požiūrį į inkliuzinį ugdymą, lygių galimybių ir teisių į švietimo sistemą užtikrinanimą kiekvienam asmeniui. Antrasis faktorius *Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje*, paaiškina 7,37 % sklaidos ir identifikuoja turimus esminius įgūdžius bei gebėjimus, susijusius su darbo etikos principų laikymusi, empatija, asmeninių nuostatų įsivertinimu, švietimo plėtros analize ar darbu segreguotose situacijose, t.y. gebėjimą prisitaikymą prie švietime vykstančių pokyčių. Trečiasis faktorius *Inkliuzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą*, paaiškina 5,88 % sklaidos. Šis faktorius atskleidžia respondentų supratimą, jog inkliuzis švietimas padeda užtikrinti visų mokinių, ne tik turinčių SUP, gerovę bei poreikių tenkinimą. Ketvirtasis faktorius *Inkliuzinio ugdymo samprata* paaiškina 4,3 % sklaidos ir identifikuoja inkliuzinio ugdymo sąvokos, principų supratimą. Penktasis faktorius *skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis*, kuris paaiškina 4,04 % sklaidos. Šis faktorius identifikuoja tyrimo dalyvių požiūrį, nuostatas į mokinių įvairovę, jų skirtingus ugdymosi poreikius. Kitaip tariant, šis faktorius atskleidžia ar skirtingi ugdymosi poreikiai respondentų tarpe labiau pripažįstami privalumu, suteikiančiu galimybę tobulėti, ar kliūtimi. Apibendrinant galima teigti, jog pirmasis, trečiasis ir penktasis struktūriniai komponentai labiau fiksuoja tyrimo dalyvių vertybines nuostatas, o likusieji (antrasis ir ketvirtasis) struktūriniai komponentai, atskleidžia, kaip respondentai vertina savo žinias ir gebėjimus šioje inkliuzinio ugdymo kompetencijos srityje.

Skirtybių pripažinimo bei toleravimo kompetencijos raiška. Respondentai turėjo įvertinti visus teiginius 6 balų skalėje, kas leido, analizuojant faktorių vidurkių rezultatus, atskleisti kompetencijos raišką (žr. 3 lentelę). Respondentai vertindami faktorių teiginius (testo

žingsnius), atspindinčius pagarbą mokinių įvairovei, dažniausiai išreiškė pritarimą jiems (žr. 7 priedą). Faktorių vidurkiai parodė, kad labiausiai sutinkama su struktūriniu komponentu **Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams** ($M = 5,31$), kas išryškina tyrimo dalyvių pozityvias nuostatas į inkluzinį ugdymą. Kitaip tariant, respondentai pritaria specialiuju ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymuisi drauge su bendraamžiais bendrojo lavinimo mokyklose (*švietimo sistema turi būti prieinama visiems mokiniams* ($M = 5,69$); *kiekvienas besimokantis yra svarbus ir turi teisę į kokybišką ugdymąsi* ($M = 5,50$); *švietimo sistema turi būti grindžiama žmonių lygybės, žmogaus teisių ir demokratinių vertybių principais* ($M = 5,42$)). Respondentai suvokia, kad siekiant visiškos inkluzijos, nepakanka mokinius, turinčius skirtingų ugdymosi poreikių, tik perkelti į bendro tipo klases, bet yra būtinas ir pastarųjų mokinių visapusiškas įsitraukimas (*nepakanka tik suteikti galimybę mokytis bendroje ugdymo įstaigoje visiems mokiniams, taip pat svarbu, kad kiekvienas įsitrauktų į prasmingą ugdymosi veiklą* ($M = 5,29$); *kiekvieno mokinio nuomonė turėtų būti išgirsta ir gerbiama* ($M = 5,50$)). Taip pat dauguma demonstruoja supratimą, kad *mokymas ir mokymasis yra partnerystė tarp mokinių ir mokytojų* ($M = 5,33$), kad *mokiniai mokosi skirtingai, todėl patobulinti kiekvieno mokinio mokymąsi gali padėti mokymosi stilių pažinimas* ($M = 5,07$), *mokyklos bendruomenė bei aplinka daro įtaką mokinių savivertei ir mokymosi potencialui* ($M = 5,04$), *mokinių įvairovę lemia skirtingas pagalbos poreikis, kultūros ypatumai, kalbos skirtybės, socialinės-ekonominės situacijos* ($M = 4,98$).

Taip pat faktorių vidurkiai rodo, jog tyrimo dalyviams **skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis** ($M = 4,9$). Respondentai *įgyvendindami ugdymo programą atsižvelgia į mokinių poreikių įvairovę* ($M = 5,05$), o *įvairovę ir skirtynes laiko galimybe tobulėti* ($M = 5,01$). Pedagogai ir būsimieji pedagogai taip pat sutinka su struktūriniais komponentais: *inkliuzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą* ($M = 4,93$), *gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje* ($M = 4,71$). Faktoriaus **Inkliuzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą** vidutinis įvertis rodo, kad tiek pedagogai, tiek būsimieji pedagogai mokinių skirtynes ir įvairovę vertina palankiai, tai laiko resursais, naudingais visai bendruomenei (*mokinių įvairovė turi būti gerbiama ir laikoma ne kliūtimi, o ištekliais, galimybėmis, praplečiančiais mokinių ugdymosi galimybes, padidinančiais mokyklos, bendruomenės ir visuomenės vertę* ($M = 5,07$); *pažįstant įvairovę, mokiniai yra patys geriausi resursai tiek sau patiems, tiek savo bendraklasiams* ($M = 4,98$)), palaiko vienos mokyklos visiems idėją bei kūrimą (*kiekvienas mokinys gali atsidurti iškritimo iš švietimo sistemos situacijoje, todėl svarbu kurti inkliuzinę mokyklą, užtikrinančią visų mokinių poreikių tenkinimą, o ne tik turinčių SUP* ($M = 4,93$)). Taip pat respondentai sutinka, kad yra „normalu būti kitokiu“ ($M = 5,00$), o *besimokančiųjų kategorizavimas ir etiketizavimas apriboja mokinių ugdymosi*

galimybės ($M = 4,92$). Rečiausiai pritarta *teiginiui inkluzinis ugdymas padeda užtikrinti švietimo kokybę* ($M = 4,69$).

Faktoriaus ***Gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje*** teiginiams buvo pritarta šiek tiek rečiau ($M = 4,71$). Respondentai teigia, jog jie gerbia mokinio ir jo šeimos konfidencialumą (*aš laikausi konfidencialumo principo savo darbe, nuolat tobulinu savo etiką* ($M = 5,08$)), yra empatiški mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių, geba juos suprasti (*aš suprantu, ką jaučia ir išgyvena mokinys, turintis įvairių ugdymosi poreikių* ($M = 4,74$)), turi pakankamai strategijų ir būdų, padedančių kovoti su negatyviu požiūriu į inkluzinės ugdymo plėtrą ir dirbti segreguoto ugdymo situacijose (*aš stengiuosi įvairiais būdais kovoti su diskriminuojančiu požiūriu ir lengvai atpažįstu segreguojančias (atskiriančias) situacijas* ($M = 4,90$)). Tuo tarpu tyriamieji tik iš dalies sutinka, jog jie *analizuoja švietimo sistemos plėtros istoriją, siekdami geriau suprasti dabar vykstančius pokyčius ir kontekstą* ($M = 4,27$) bei *geba kritiškai įsivertinti savo asmeninį požiūrį ir nuostatas ir jų poveikį savo veiklai* ($M = 4,55$).

Apibendrinant gautus tyrimo rezultatus galima konstatuoti, jog inkluzinio ugdymo kompetenciją toleruoti bei pripažinti skirtybes sudaro šie 5 komponentai: 1) švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams; 2) inkluzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą; 3) skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis; 4) inkluzinio ugdymo samprata; 5) gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje. Respondentai inkluzinio ugdymo kompetenciją visose srityse vertina pakankamai aukštai (bendras visų faktorių vidurkis siekia 4,83), bet vis dėl to dažniausiai pritaria vertybiniais komponentams. Tyrimo dalyviai yra linkę pritariti inkluzinio ugdymo idėjai, t.y. demonstruoja pozityvias nuostatas į inkluzinį švietimą. Respondentų tarpe skirtingi ugdymosi poreikiai nėra kliūtis, mokinių skirtybės vertinamos palankiai, pripažįstama, kad įvairovė gali būti papildomu ištekliumi visai visuomenei (bendraklasiams, pedagogams, mokyklai, vietos bendruomenei), o ne kliūtimi. Tačiau respondentams trūksta įgūdžių, padedančių įsivertinti savo nuostatas, jų įtaką pedagoginiam darbui bei gebėjimų analizuoti švietimo sistemos plėtros istoriją. Galime teigti, kad pedagogai ir būsimieji pedagogai palaiko inkluzinį švietimą, tačiau siekiant efektyviai jį įgyvendinti svarbu padėti pedagogams, studentams suprasti inkluzinio ugdymo pagrindinius principus, kuriais pastarasis ugdymas yra grindžiamas.

3.4.2. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje struktūra ir raiška

Pabrėžiama, kad šiuolaikinis mokytojas, dirbantis inkliuzinėje mokykloje, turi gebėti ugdyti skirtingų gebėjimų mokinius, t.y. iš mokytojų reikalaujama, kad jie mokėtų dirbti daugiakultūroje aplinkoje. Kitaip tariant, siekis užtikrinti lygias galimybes mokymuisi įpareigoja pedagogus išmokyti dirbti su skirtingų poreikių vaikais, gebėti juos visavertiškai integruoti į mokymo procesą ir aplinką (Lietuvos Švietimo ir mokslo ministerija, 2010). Pearce (2009) pabrėžia, kad inkliuzinėje mokykloje dirbantys pedagogai prisiima atsakomybę mokyti visus mokinius savo klasėje. Inkliuzijoje atsakomybė yra padalinta (Chiner, Cardona, 2013), t.y. specialiųjų poreikių mokinių ugdymas nėra susijęs vien tik įvairių specialistų darbu, bet ir klasės mokytojo atsakomybe. Svarbu, kad mokytojai plėtotų savo, kaip specialiųjų poreikių mokinių mokytojų, kompetencijas: mokinių pažinimo, jų ugdymo planavimo, modeliavimo, pasiekimų ir pažangos vertinimo, ieškotų vis naujų darbo su įvairių poreikių mokinių grupėmis metodų, pedagoginės veiklos organizavimo būdų (Dudzinskienė, 2010b, p. 15).

Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje struktūra. Sekančia – trečiaja - anketos dalimi, pedagogų bei studentų buvo paprašyta įsivertinti savo požiūrį bei pasirengimą (žinias bei įgūdžius) tenkinti skirtingus mokinių ugdymosi poreikius. Respondentai turėjo įvertinti 33 teiginius, pagal: 1- visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3- iš dalies nesutinku, 4- iš dalies sutinku, 5- sutinku, 6- visiškai sutinku.

Faktorinės analizės rezultatai parodė, kad duomenys puikiai tinka faktorinei analizei, nes gauta KMO reikšmė yra 0,929, o Bartlett'o sferiškumo kriterijaus p reikšmė yra 0,000 (žr. 1 priedas), kas rodo, kad $p < 0,05$, vadinasi kintamieji nėra nepriklausomi. Analizuojant kiekvieno kintamojo MSA (Measure of Sampling Adequacy) koeficientus buvo nustatyta, kad MSA reikšmės yra 0,857 – 0,961 ribose, t.y. jie visi viršija 0,6 ir nėra prasmės pašalinti nei vieno kintamojo iš instrumento. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 7,41 % iki 34,73 %, tuo tarpu visa paaiškinta sklaida siekia 60,58 %. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta Cronbach α svyruoja nuo 0,74 iki 0,93. Taip pat matome, kad faktorinė analizė davė pakankamai prasmingai interpretuojamus ir statistiškai pagrįstus rezultatus. Faktorinės analizės metu 33 teiginiai, susiję su kompetencija ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, buvo suskirstyti į 4 faktorius. Faktorinės analizės rezultatai atsispindi 4 lentelėje⁴⁸.

⁴⁸ Išsamai skalės „Pagalba kiekvienam besimokančiajam“ faktorinė analizė pateikiama 8 priede.

Skalės „Pagalba kiekvienam besimokančiajam“ faktorinė analizė (N = 333, KMO = 0,929)

Eil. Nr.	FAKTORIAI (M = 4,86)	Vidurkis (M)	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji galia
F1	Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	4,73	0,93	34,73 %.
F2	Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	5,22	0,83	9,8 %
F3	Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	4,71	0,79	8,8 %
F4	Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	4,78	0,74	7,25 %

Pirmasis faktorius *Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius*, kuris paaiškina 34,73 % sklaidos, identifikuoja pedagogų pasirengimą (turimas žinias bei įgūdžius) ugdyti mokinius, atsižvelgiant į kiekvieno individualius poreikius, t.y. pritaikant ir individualizuojant ugdymosi procesą. Antrasis faktorius *Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas* paaiškina 9,8 % sklaidos ir identifikuoja respondentų požiūrį, nuostatas į patį ugdymo(si) procesą bei šeimos narių pagalbą. Trečiasis faktorius *Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas* paaiškina 8,8 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip mokymosi proceso vertinimo ir ugdymo metodų kompetentingas naudojimas, siekiant padėti kiekvienam besimokančiajam. Ketvirtasis – paskutinis - faktorius *Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi* paaiškina 7,25 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip atsakomybės už visų mokinių poreikių tenkinimą bendroje klasėje prisiėmimo struktūrinis vienetas. Galima patebėti, jog antrasis ir ketvirtasis struktūriniai komponentai labiau fiksuoja respondentų vertybines nuostatas (t.y. juose labiau atskleidžiamos vertybinės nuostatos, tai, kas svarbu tyrimo dalyviams), o pirmasis ir trečiasis komponentai – turimas žinias ir įgūdžius (t.y. šiuose komponentuose labiau atskleidžiama respondentų nuomonė apie savo žinias ir gebėjimus dirbti su skirtingų poreikių vaikais).

Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje raiška. Visi teiginiai buvo vertinami 6 balų skalėje, kas leido analizuojant faktorių vidurkių rezultatus atskleisti pastarosios inkluzinio ugdymo kompetencijos raišką (žr. 4 lentelę)⁴⁹. Remiantis gautais faktorių vidurkių rezultatais galime teigti, kad respondentai išreiškė pritarimą kompetencijos struktūriniais komponentams, kadangi jų vidutiniai įverčiai svyruoja apie 5 (skalės įvertis 5 atitinka respondentų sutinku). Vidurkiai parodė, kad dažniausiai pritariama struktūriniam komponentui *Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas* (M = 5,22), kas rodo, kad respondentai vienareikšmiškai sutinka, jog *ugdymasis visų pirma yra socialinis reiškinys* (M = 5,07). Dudzinskienė ir kt. bendraautoriai (2010a) teigia, kad mokymasis visų pirma yra socialinė veikla, todėl dalyvauti klasės ir mokyklos gyvenime yra esminė sėkmingo

⁴⁹ Išsamūs faktorių testo žingsnių (pirminių teiginių) vidurkiai pateikiami 9 priede.

mokymosi sąlyga. Dauguma nurodo, kad *yra būtina ugdyti kiekvieno mokinio savarankiškumą* (M = 5,56), *svarbu identifikuoti ir lavinti besimokančiojo stiprybes (galimybes), ugdymosi potencialą* (M = 5,34), *jog kiekvienas mokinys išsiugdytų „mokėjimo mokytis“ įgūdžius, o ne tik įgytų tam tikros srities/dalyko žinių* (M = 5,18). Tyrimo dalyviai visiškai pritarė teiginiui, jog tėvų ir šeimos narių pagalba bei kitoks dalyvavimas yra svarbus mokinio ugdymo procese (M = 5,53) bei *vertina bendrą darbą su tėvais ir šeima* (M = 5,36). Kas rodo, pedagogų ir būsimųjų pedagogų teigiamą požiūrį į šeimos narių įsitraukimą organizuojant ugdymosi procesą. Taip pat pritariama, jog *mokinio ugdymosi sėkmę labiausiai nulemia mokytojo lūkesčiai, todėl būtina demonstruoti tikėjimą kiekvieno mokinio galimybėmis* (M = 4,86). Kitaip tariant, pedagogai pritaria Pearce teiginiui (2009), jog šiuolaikiniai mokytojai tiki, kad visi mokiniai gali mokytis bei turi aukštus lūkesčius kiekvieno iš jų atžvilgiu.

Faktoriaus *Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi* vidutinis įvertis (M = 4,78) parodė, kad apklaustieji mano, jog *geras mokytojas geba ugdyti visus mokinius* (M = 4,90) bei *turi prisiimti atsakomybę už visų mokinių ugdymąsi bendro tipo klasėje* (M = 4,72). Taip pat dauguma apklaustųjų sutinka, kad *kiekvienas gali mokytis ir pasiekti jo galimybes atitinkantį rezultatą* (M = 5,19), *kiekvienas mokinys turėtų dalyvauti priimant sprendimus dėl savo ugdymosi ir pasiekimų vertinimo* (5,02), *o ugdymo programos ir ugdymo strategijų pritaikymas padeda įveikti mokinio patiriamus mokymosi sunkumus* (M = 4,74). Rečiausiai pritaria teiginiui *iš esmės visi mokosi panašiai, o specialių/specifinių mokymosi metodų yra labai ne daug* (M = 4,12). Ties šiuo teiginiu respondentų nuomonė buvo nevieninga (SD = 1,27).

Respondentai panašiai (vienodai) vertina likusius du struktūrinius komponentus: *pasirengimo ir gebėjimo ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius* (M = 4,73), *ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas* (M = 4,71). Respondentai iš esmės gana aukštai vertina savo kompetenciją ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bei mano, kad geba padėti kiekvienam besimokančiajam, mano, kad turi pakankamai reikalingų žinių (*apie bendruosius ir specifinius vaiko raidos dėsningumus, įvairius mokymosi stilius ir strategijas, apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir galimus ugdymo modelius, pozityvaus elgesio ir klasės valdymo strategijas, formuojamojo vertinimo metodus ir apie tai, kaip individualizuoti ugdymą*) ir įgūdžių šioje srityje (*geba atpažinti skirtingus mokymosi stilius ir teikti pagalbą mokymosi mokytis procese, teikti pagalbą mokiniui kuriant socialinius ryšius ir plėtojant socialinius įgūdžius, geba sudaryti individualius ugdymo planus, diferencijuoti bei individualizuoti ugdymą pamokoje, atsižvelgti į įvairius ugdymosi poreikius, išvelgia kliūtis, trukdančias mokinių ugdymuisi, ir jų įveikimo būdus, taiko pozityvaus elgesio valdymo strategijas klasėje, vienodai gerai dirba tiek individualiai, tiek su heterogeninėmis*

grupėmis). Tačiau respondentai tik iš dalies sutinka, jog *skatina autonomišką (personalizuotą)*⁵⁰ mokymąsi, šio teiginio vidurkis siekia 4,39. Likusiųjų teiginių vidurkis svyruoja nuo 4,55 iki 4,88.

Komponento *Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas* vertinimas rodo, jog tyrimo dalyviai mano, kad jie geba mokymosi metodus bei vertinimą pritaikyti pagal kiekvieno mokinio individualius poreikius. T.y. respondentai tvirtina, kad *sistemiškai naudoja tradicinius ir alternatyviuosius ugdymosi metodus* (M = 4,86), *skatina ir organizuoja mokinių mokymąsi bendradarbiaujant* (M = 5,02), *taiko informacines kompiuterinės technologijos* (M = 5,00). Respondentų tarpe pamokų metu *dažniau naudojamas formuojamasis vertinimas* (M = 4,84). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių daromą pažangą ir pasiekimus labiausiai parodo formuojamasis vertinimas, atliekamas veiklos proceso metu, o ne momentinis (Jegelevičienė, 2013). Rečiausiai pritarta teiginiams: *aš dažniau taikau diagnostinį vertinimą negu kaupiamąjį ar formuojamąjį*⁵¹ (M = 4,03), *aš dažnai taikau diagnostinį vertinimą* (M = 4,48).

Lyginant šio tyrimo rezultatus su ankstesniais mokslininkų (Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, 2004; Ambrukaitis, 2005b; Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003; Rose, 2003; Samsonienė, 2006) gautais tyrimų rezultatais⁵², galima teigti, jog pedagogų nuomone, jų pasirengimas inkluziniam ugdymui pagerėjo. Galima formuluoti prielaidą, jog kur kas kokybiškesniam pedagogų pasirengimui dirbti su specialiuoju poreikiu vaikais įtakos gali turėti 2009 metais išleistos bendrųjų ugdymo programų pritaikymo rekomendacijos, kurios palengvino ugdymo programų, vertinimo pritaikymą ir individualizavimą įvairių gebėjimų mokiniams.

Apibendrinus empirinio tyrimo rezultatus apie pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetenciją ugdyti skirtingų poreikių mokinius drauge su bendraamžiais, paaiškėjo, jog šią kompetenciją sudaro 4 struktūriniai komponentai: 1) ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas; 2) mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi; 3) pasirengimas ir gebėjimas ugdyti

⁵⁰ Tarptautinių žodžių žodyne (2007) esminiu personalizacijos požymiu įvardijamas sugebėjimas veikti, ką nors keisti visuomenės gyvenime ir būti atsakingam visuomenei už pakeitimus. Autonomiško mokinio mokymasis yra nukreiptas į save. Tai reiškia, kad autonomiškas mokinytis: numato sau mokymosi tikslus ir uždavinius, numato mokymosi turinį ir norimą progresą, pasirenka tinkamus mokymosi metodus ir technikas, kontroliuoja mokymosi procedūrą (tempą, vietą, laiką), įvertina savo išmokimą, pasiekimus (Holec, 1988; Little, 1995, cit. Gailienė, Galinienė, 2004).

⁵¹ *Diagnostinis vertinimas* – vertinimas, kuriuo naudojama siekiant išsiaiškinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą baigus temą ar kurso dalį, kad būtų galima numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą įveikiant sunkumus (Mokinių pasiekimų ir vertinimo samprata, 2004).

Formuojamasis vertinimas – nuolatinis vertinimas ugdymo proceso metu, kuris padeda numatyti mokymosi perspektyvą, pastiprinti daromą pažangą, skatina mokinius mokytiis analizuoti esamus pasiekimus ar mokymosi spragas, sudaro galimybes mokiniams ir mokytojams geranoriškai bendradarbiauti (Mokinių pasiekimų ir vertinimo samprata, 2004).

⁵² Šių autorių tyrimuose išryškėjo, jog pedagogams didžiausių sunkumų sukelia mokymo programų pritaikymas, mokymo metodų parinkimas, vertinimo pritaikymas įvairių gebėjimų vaikams.

skirtingų poreikių turinčius mokinius; 4) ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas. Šioje kompetencijos struktūroje labiausiai išreikštas vertybinis komponentas. Aukščiausias vidutinis įvertis užfiksuotas taip pat ties vertybiniu komponentu. Respondentai demonstruoja pozityvias nuostatas į šeimos įtraukimą, organizuojant ugdymosi procesą, o ugdymą visų prama pripažįsta kaip socialinį reiškinį. Pedagogai yra linkę prisiimti atsakomybę už visų mokinių ugdymą bei tiki kiekvieno mokinio galimybėmis mokytis. Tyrimo dalyviai mano, kad yra pasirengę dirbti su įvairių gebėjimų turinčiais vaikais. Kitaip tariant, respondentai aukštai vertina savo gebėjimą individualizuoti ugdymą, teigia, jog pamokų metu naudoja tiek tradicinius, tiek aktyviuosius metodus, skatina mokinių mokymąsi bendradarbiaujant, dažniau taiko kaupiamąjį ar formuojamąjį vertinimą. Nors užsienio šalyse, pedagogai, dirbantys su skirtingų poreikių turinčiais mokiniais, nurodo⁵³ didžiausią žinių ir įgūdžių stoką tose srityse, kurios yra sparčiai besikeičiančios ir aktualios dėl globalizacijos, įvairovės ir didelės pasirinkimo laisvės (pvz.; informacinių technologijų valdymo ir taikymo mokymosi procese, kaip spręsti dėl drausmės ir elgesio kykančias problemas), šio tyrimo metu apklausti pedagogai panašaus pobūdžio žinių ir įgūdžių trūkumo nenurodo. Apibendrinant galima teigti, jog pedagogai ir studentai aukštai vertina savo kompetenciją ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius bendrojo tipo klasėje.

⁵³ Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, 2010.

3.4.3. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų bendradarbiavimo kompetencijos struktūra ir raiška

Kitoje skalėje respondentai turėjo įvertinti teiginius, susijusius su kompetencija bendradarbiauti ir dirbti komandoje. Inkliuzinis ugdymas neįmanomas be ugdymo proceso dalyvių (vaiko, tėvų, mokytojų ir kitų specialistų) tarpusavio bendradarbiavimo, kuriame svarbiausia yra pozityvios nuostatos, savanoriškas dalyvavimas, komandos narių santykiai, turimi resurai, bendri tikslai bei motyvuoti pedagogai (Miltenienė, Venclovaitė, 2012, p. 108). Bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai (Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis, 2012).

Bendradarbiavimo kompetencijos struktūra. Bendrojo lavinimo mokykloje dirbančiųjų (dirbsiančiųjų) pedagogų bendradarbiavimo kompetencijai įvertinti buvo pateikta 16 teiginių, kurie atspindėjo ryšių su šeima, mokytojais, specialistais ar platesne bendruomene kūrimą bei palaikymą.

Atlikta faktorinė analizė parodė, kad duomenys puikiai tinka faktorinei analizei, nes gauta KMO reikšmė yra 0,889, o Bartlett'o sferiškumo kriterijaus p reikšmė yra 0,000 (žr. 1 priedas), kas rodo, kad $p < 0,05$, vadinasi kintamieji yra priklausomi. Analizuojant kiekvieno kintamojo MSA (Measure of Sampling Adequacy) koeficientus buvo nustatyta, kad MSA reikšmės yra 0,815 – 0,928 ribose. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 6,9 % iki 41,5 %, tuo tarpu visa paaiškinta sklaida siekia 60,58 %. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta Cronbach α svyruoja nuo 0,72 iki 0,83. Faktorinės analizės metu gauti 4 faktoriai, apibūdinantys bendradarbiavimo kompetencijos struktūrą. Faktorinės analizės rezultatai atsispindi 5 lentelėje⁵⁴.

5 lentelė

Skalės „Darbas drauge su kitais“ faktorinė analizė
(N = 333, KMO = 0,889)

Eil. Nr.	FAKTORIAI (M = 4,81)	Vidurkis (M)	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji galia
F1	Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą	4,61	0,83	41,5 %
F2	Bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas	5,00	0,72	10,1 %.
F3	Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	4,97	0,83	7,2 %.
F4	Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	4,65	0,83	6,9 %

Pirmasis faktorius *Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą*, kuris paaiškina 41,5 % sklaidos. Pastarasis faktorius identifikuotas kaip inkliuzinio ugdymo kompetencijos bendradarbiauti ir dirbti komandoje struktūrinis vienetas, atspindintis turimas

⁵⁴ Išsamiai skalės „Darbas drauge su kitais“ faktorinė analizė pateikiama 10 priede.

žinias šioje srityje. Antrasis faktorius *Bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas*, paaiškina 10,01 % sklaidos ir identifikuoja požiūrį į bendradarbiavimą, komandinį darbą, kuris daro įtaką inkliuzinio ugdymo vystymuisi. Trečiasis faktorius *Gebėjimas bendradarbiauti su kitais* paaiškina 7,2 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip gebėjimas, bendradarbiaujant su kitais mokytojais, specialistais ar šeimos nariais, planuoti ugdymą, sudaryti individualias ugdymo programas, spręsti įvairias problemas ir pan. Ketvirtasis faktorius *Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė*, kuris paaiškina 6,9 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip visapusiškas tobulėjimas, sąlygojamas bendradarbiavimo. Apibendrinant bendradarbiavimo kompetencijos struktūrą, galima teigti, jog antrajame ir ketvirtajame komponente labiau vertinamos respondentų nuostatos, o pirmajame ir trečiajame – žinios ir gebėjimai. Galima daryti prielaidą, jog bendradarbiavimo kompetencijos struktūroje labiausiai išreikštas vertybinis komponentas, o po to tik seka žinios ir gebėjimai.

Bendradarbiavimo kompetencijos raiška. Nustatyta, kad respondentai bendravimo struktūrinius komponentus vertina gana aukštais balais, t.y. bendras struktūrinių vienetų vidurkis siekia 4,81 balo (žr. 5 lentelę)⁵⁵. *Bendradarbiavimo kaip inkliuzinio ugdymo pagrindo* (M = 5,00) vertinimas rodo, kad apklaustieji sutinka su tuo, jog sėkmingą inkliuzinį ugdymą sąlygoja bendravimas, bendradarbiavimas bei komandinis darbas. Dauguma pedagogų komandinį darbą vertina kaip puikią galimybę tobulėti (*Bendradarbiavimas ir komandinis darbas skatina profesinį tobulėjimą, nes vieni specialistai mokosi iš kitų* (M = 5,21). Taip pat pedagogai ir studentai teigia *jaučiantys pagarbą šeimų įvairovei ir jų socialiniams-kultūriniais-ekonominiams skirtumams* (M = 5,18). Tačiau respondentai tik iš dalies sutinka, kad *inkliuzinis ugdymas nebus sėkmingas dirbant individualiai ir izoliuotai* (M = 4,52). Faktoriaus *Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė* (M = 4,65) vertinimas rodo, kad respondentai įvardija bendradarbiavimą ne tik kaip savo asmeninę tobulėjimo priemonę, bet taip pat pritaria, kad bendradarbiavimas padeda inicijuoti ir įgyvendinti teigiamus pokyčius ir ugdymo įstaigose (mokyklose), kuriose jie dirba ar dirbs. Respondentai *dalyvauja mokyklos veiklos įsivertinimo, analizės ir tobulinimo procesuose* (M = 4,76), *kryptingai telkia klasės bendruomenę, kuri sudaro mokyklos bendruomenės dalį* (M = 4,70). Tačiau kai kalbama apie bendradarbiavimą už ugdymo įstaigos ribų, apklaustieji tik iš dalies *įneša savo indėlį į mokyklos bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis ir organizacijomis* (M = 4,48).

Struktūrinio komponento *Gebėjimas bendrauti su kitais* vidurkis (M = 4,97) atskleidžia, kad respondentai aukštai vertina savo gebėjimus bendrauti ir dirbti komandoje tiek su šeimos nariais, tiek su kitais pedagogais ar specialistais, sprendžiant su ugdymo procesu susijusias problemas, planuojant ugdymą bei sudarant individualius ugdymo planus. Faktoriaus

⁵⁵ Išsamūs faktorių testo žingsnių (pirminių teiginių) vidurkiai pateikiami 11 priede.

Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą vidutinis įvertis siekia 4,6 (atitinka respondentų sutinku). Respondentų nuomone, jie išmano bendradarbiavimo ir komandinio darbo principus ($M = 4,86$) bei problemų sprendimo bendradarbiaujant strategijas ($M = 4,61$). Rečiausiai pritarta teiginiui *pedagogas turi prisiimti atsakomybę už ryšių su šeima kūrimą* ($M = 4,46$). Kitaip tariant, tyrimo dalyviai tik iš dalies sutinka, jog mokytojas atsako už bendravimą ir bendradarbiavimą su mokinių šeimomis. Reikėtų pastebėti ir tai, jog gebėjimas bendradarbiauti tyrimo dalyvių vertinamas aukščiau negu turimos žinios apie bendradarbiavimą.

Atliktame tyrime taip pat išryškėjo tai, jog bendradarbiavimas tarp mokytojų, specialistų ir tėvų, respondentų požiūriu, vertinamas ne kaip inkliuzinio ugdymo problema, o kaip sėkmės veiksnys (rezultatai priešaringi Ambrukaičio ir kt. bendra autorių (2003), Ambrukaičio (2005b) gautiems tyrimo rezultatams).

Apibendrinant galima teigti, kad bendradarbiavimo kompetenciją sudaro 4 struktūriniai komponentai: 1) bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas; 2) bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė; 3) žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą; 4) gebėjimas bendradarbiauti su kitais. Bendradarbiavimo kompetencijos struktūroje labiausiai yra išreikštas vertybinis komponentas. Respondentai demonstruoja teigiamas nuostatas į bendradarbiavimą, jį įvardija inkliuzinio ugdymo pagrindu bei asmeninio ir tarpinstitucinio tobulėjimo priemone. Sprendžiant problemas, planuojant ir organizuojant ugdymą, respondentai save vertina kaip gebančius bendrauti, bendradarbiauti, dirbti komandoje. Tačiau pedagogai ir būsimieji pedagogai tik iš dalies prisiima atsakomybę už ryšių su šeima kūrimą.

3.4.4. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos struktūra ir raiška

Klausimyne buvo pateikta dar viena skalė, kuria buvo siekiama atskleisti pedagogų asmeninio profesinio tobulėjimo kompetenciją, jos struktūrą. XXI a. pasižymi informacijos, žinių gausa, itin sparčiais pokyčiais. Besikeičiantis pasaulis ir jo gyventojai priversti prisitaikyti prie naujos darbo aplinkos ir sąlygų, reikalaujančių ne tik žinių, naujų įgūdžių, bet ir kitokio požiūrio (Vācāreṭu, Martinez Asenjo, 2010). Švietimo sistemoje mokytojams keliami taip pat vis daugiau naujų reikalavimų. Todėl šiuolaikinis pedagogas turi pastoviai tobulėti, eiti išvien su naujovėmis, t.y. keičiantis reikalavimams pedagogas turi nuolat atnaujinti savo kompetencijas. Atsiranda profesinio tobulinimosi⁵⁶ būtinybė. Nors ir daugelyje šalių mokytojų profesinis tobulėjimas yra oficialiai paskelbtas privaloma pareiga mokytojams, bet iš tikrųjų tai yra pačių pedagogų pasirinkimo laisvė. Todėl yra pripažįstama, kad mokytojai turi prisiimti atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą, t.y. už savo asmeninį profesinį tobulėjimą (Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės, 2011; Lietuvos Švietimo ir mokslo ministerija, 2010). Lietuvos Švietimo ir mokslo ministerijos (2010) teigimu, šiais laikais iš pedagogų reikalaujama ne tik mokėti greitai reaguoti ir prisitaikyti prie pokyčių, tinkamai jais pasinaudoti, bet ir siekiama, kad patys juos inicijuotų, būtų aktyvūs, kūrybingi visuomenės veikėjai. Apibendrinant galima drąsiai teigti, jog šiandieninės mokyklos iššūkiai skatina pedagogus nuolat plėtoti savo kompetencijas (Miltenienė, Melienė, Kairienė, 2013).

Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos struktūra. Faktorinės analizės metu 13 teiginių buvo suskirstyta į 3 faktorius (6 lentelė)⁵⁷. Gauta KMO reikšmė yra 0,863, o Bartlett'o sferiškumo kriterijaus *p* reikšmė yra 0,000 (žr. 1 priedas), rodo, kad kintamieji yra priklausomi. Analizuojant kiekvieno kintamojo MSA (Measure of Sampling Adequacy) koeficientus buvo nustatyta, kad MSA reikšmės yra 0,737 – 0,927 ribose. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 9,1 % iki 44,6%. Tuo tarpu visa paaiškinta sklaida lygi 67,2 %. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta Cronbach α svyruoja nuo 0,75 iki 0,86.

⁵⁶ Mokytojų profesinis tobulėjimas apibrėžiamas kaip asmens profesinių kompetencijų – mokytojo žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų, mokėjimo mokytis ir kitų sėkmingai mokytojo veiklai ugdymo procese reikalingų savybių – ugdymas. Tai kvalifikacijos ir kompetencijų gilinimas, tobulinimas, plėtojimas remiantis naujausiais edukologijos ir apskritai mokslo pasiekimais, atsižvelgiant į visuomenės poreikius ir profesijai keliamus reikalavimus (Vācāreṭu, Martinez Asenjo, 2010; Lietuvos Švietimo ir mokslo ministerija, 2010).

⁵⁷ Išsami skalės „Asmeninis profesinis tobulėjimas“ faktorinė analizė pateikiama 12 priede.

Skalės „Asmeninis profesinis tobulėjimas“ faktorinė analizė (N= 333, KMO= 0,863)

Eil. Nr.	FAKTORIAI (M = 4,87)	Vidurkis (M)	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji galia
F1	Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	4,35	0,86	44,6 %
F2	Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	5,32	0,75	13,4 %
F3	Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą	4,94	0,84	9,1 %

Pirmasis faktorius *Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes*, kuris paaiškina 44,6 % sklaidos ir identifikuoja žinias apie veikos tyrimo metodus, pedagogų kvalifikacijos kėlimo būdus, galiojančią tvarką. Antrasis faktorius *Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą*, paaiškina 13,4 % sklaidos ir identifikuoja pedagogų nuolatinį reflektavimą bei atsakomybės prisiėmimą dėl asmeninio profesinio tobulėjimo. Trečiasis faktorius *Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą* paaiškina 8,1 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip sugebėjimas objektyviai įsivertinti savo veiklą, planuoti savo profesinį tobulėjimą bei būti lanksčiu ir mokytis iš kitų. Apibendrinant asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos struktūrą, galima pastebėti, jog antrasis struktūrinis komponentas labiau fiksuoja respondentų vertybines nuostatas, o pirmasis ir trečiasis komponentai atskleidžia kaip tyrimo dalyviai vertina savo turimas žinias ir gebėjimus šioje srityje.

Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos raiška. Faktorių vidutiniai įverčiai rodo, jog respondentai skirtingai vertina savo asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos komponentus (žr. 6 lentelę)⁵⁸. Struktūrinio komponento *Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą* (M = 5,32) vertinimas rodo, jog apklaustieji sutinka su tuo, kad profesinis tobulėjimas yra kiekvieno pedagogo atsakomybė, o kvalifikacijos kėlimas padeda sėkmingiau dirbti su vaikais, tėvais ir kolegomis. Be to pedagogai ir studentai pritaria, jog norint tobulėti yra būtina nuolat planuoti, įsivertinti ir reflektuoti savo veiklą. Faktoriaus *Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą* (M = 4,94) vidutinis įvertis taip pat gan aukštas. Respondentai mano, jog geba įsivertinti ir planuoti savo veiklą, būti atvirais ir mokytis iš kitų. Rečiausiai pritaria teiginiui, kuris atspindi *gebėjimą įtraukti kitus bendruomenės narius į veiklos vertinimą ir reflektavimą* (M = 4,53).

Faktoriaus *Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes* (M = 4,35) vertinimas rodo, kad respondentai tik iš dalies sutinka, jog turi pakankamai žinių apie galimybes ir būdus, skirtus dirbančiam mokytojui tobulinti kvalifikaciją, inkliuzinio švietimo

⁵⁸ Išsamūs faktorių testo žingsnių (pirminių teiginių) vidurkiai pateikiami 13 priede.

įstatyminę tvarką, metakognityvinius procesus ir veiklos tyrimo metodus. Gauti tyrimo duomenys atskleidė, jog pedagogai ir būsimieji pedagogai supranta, kad kompetencijų plėtojimas, gilinimas visų pirmą yra jų pačių interesas. Tačiau galima pastebėti, jog apklaustiesiems trūksta esminių žinių kaip tai padaryti, t.y. trūksta informacijos apie metapažinimo sistemą⁵⁹, metakognityvinius gebėjimus⁶⁰, metakognityvines strategijas⁶¹. Pastarieji terminai taip pat yra susiję su inkluzinio ugdymu. Įtraukiantis švietimas siekia išugdyti kūrybišką, tolerantišką, aktyvią, savarankišką, gebančią išsikelti sau tikslus, planuoti ir vertinti savo veiklą, spręsti įvairias problemas, asmenybę. Būtent tai apima metakognicija. Melienė, Ruškus, Elijošienė (2003) pateikia tris pagrindinius metapažinimo komponentus: planavimas, savikontrolė, įvertinimas. Peirce (2003), apibūdindamas metakogniciją pabrėžia mokymosi strategijas, savęs vertinimą, reflektavimą, be to dar ir motyvaciją. Apibendrinant galima teigti, kad bene svarbiausią vietą metakognityviniame mokyme(si) užima savęs vertinimas ir reflektavimas⁶².

Be to, mokytojas neturėdamas pakankamai žinių šioje srityje negalės įgalinti ir savo klasės mokinių sėkmingai ir savarankiškai mokytis. Galbūt dėl šios priežasties mokytojai ir neskatina mokinių personalizuoto mokymosi (teiginys žemiausia įvertintas aptariant pedagogų kompetenciją ugdyti skirtingų poreikių mokinius bendro tipo klasėje). Taikant metakognityvinį mokymą, būdingi teigiami mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ir įprastai besimokančių mokinių aktyvumo, savarankiškumo, požiūrio į mokymąsi pokyčiai, kas rodo didėjančią mokymosi motyvaciją (Kučienė, 2010). Labai dažnai mokiniai patiria mokymosi sunkumų vien todėl, kad jie nesinaudoja jokiais mokymosi strategijomis.

Veiklos tyrimo kompetencija taip pat yra aktuali dirbant inkluzinėje mokyloje, kadangi iš mokytojo yra tikimasi, jog jis analizuos, vertins, reflektuos ne tik savo pedagoginę veiklą, bet ir gebės pats pastebėti problemines sritis mokyklos viduje ir inicijuoti pokyčius, reikalingus jų pašalinimui. Būsimųjų mokytojų tiriamosios veiklos ir vadovavimo tiriamajai veiklai kompetenciją tyrinėjo Pečiuliauskienė (2008). Autorė pastebėjo, kad tiriamoji veikla busimųjų

⁵⁹ Metapažinimo sistema apima gebėjimą numatyti tikslus, atrinkti tinkamas strategijas tiems tikslams įgyvendinti, savo pažangos bei užduoties atlikimo proceso stebėjimą ir kontroliavimą (Petty, 2008).

⁶⁰ Metakognityviniai mokėjimai naudojami kognityvinei veiklai kontroliuoti bei reguliuoti. Kitaip tariant, jie yra naudojami mokymosi tikslams atrinkti ir mokymosi veiklai bei mokymosi procesams kontroliuoti (Suschanova, 2006).

⁶¹ Metakognityvinės mokymosi strategijos apibrėžiamos kaip kompleksinė mokymosi strategija, kadangi apima įvairias strategijas, kurios leidžia besimokančiajam planuoti, stebėti, koreguoti ir vertinti bei tobulinti savo mokymąsi. Mokymosi strategijos sąvoka apibūdinama kaip būdas, kuriuo siekiama tam tikrų tikslų, todėl bet kuriam strateginiam veiksmui būtini du dalykai: žinojimas, ką reikia/norima padaryti ir žinojimas, kaip to bus siekiama (Zuzevičiūtė, 2006).

⁶² Kaip teigia Gaučaitė ir kt. bendraautorai (2012), ugdymo procese refleksija, reflektavimas gali būti taikomas kaip mokymo(si) būdas, technologija, metodas ar vientisa mokymosi strategija. Mokymosi situacijoje refleksija apibrėžiama kaip procesas, kurio esminis šaltinis yra mokinio patirtis ir jos analizė. Mokantis itin svarbu gebėti apmąstyti veiklą praeityje, panaudoti įgytus įgūdžius ateityje, nekartoti padarytų klaidų (Lukošiūnienė, 2011).

mokytojų profesinio tobulėjimo srityje yra mažiausiai aktuali. Busimųjų mokytojų tiriamoji veikla dažniau yra refleksyvaus pobūdžio.

Apibendrinant gautus tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad asmeninio profesinio tobulėjimo kompetenciją sudaro 3 struktūriniai komponentai: 1) veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą; 2) žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes; 3) atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą. Aukščiausias vidutinis įvertis užfiksuotas ties struktūriniu vienetu, kuris atspindi respondentų nuostatas. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų nuomone, asmeninis profesinis tobulėjimas yra kiekvieno pedagogo atsakomybė. Respondentai demonstruoja pritarimą, jog nuolatinis kvalifikacijos kėlimas, sistemingas veiklos įsivertinimas ir reflektavimas itin svarbus nuolat kintančioje aplinkoje ar siekiant sėkmingų darbo rezultatų, tačiau pastebimas žinių kaip tai efektyviai įgyvendinti trūkumas.

3.4.5. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkluzinio ugdymo kompetencijos palyginimas

Tyrimo duomenų analizės metu buvo siekiama palyginti pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkluzinio ugdymo kompetenciją 4 esminėse srityse (pagarba mokinių įvairovei; dirbti su mokiniams, turinčiais skirtingų ugdymosi poreikių, bendro tipo klasėje; darbas drauge su kitais; asmeninis profesinis tobulėjimas). Siekiant nustatyti kokius statistinius kriterijus naudoti, reikalinga apskaičiuoti ar tyrimo duomenys pasiskirstė pagal normalųjį ar ne, skirstinį. Duomenų normalumo pasiskirstymui nustatyti buvo skaičiuojamas Kolmogorovo- Smirnov (Kolmogorov-Smirnov Z) testas, kurio išsamūs rezultatai pateikti 14 priede. Ar skirstinys pasiskirstęs pagal normalųjį dėsnį, rodo *p* reikšmės rezultatas, t.y. jei gauta *p* reikšmė $< 0,05$, duomenys pasiskirstė ne pagal normalųjį dėsnį. Gauti Kolmogorovo- Smirnov testo rezultatai rodo, kad duomenys turi normalųjį skirstinį, kadangi visos gautos *p* reikšmės yra didesnės už reikšmingumo lygmenį. Todėl tyrimo metu buvo taikomi parametriniai kriterijai (Stjudent t testas, porinis stjudent t testas, dispersinė analizė ANOVA). Akcentuotina, kad tyrimo analizėje bus pateikiamos tik tos lyginamos grupės, kurios statistiškai reikšmingai skiriasi.

Porinis stjudent t kriterijus parodė, kad 4 faktorių *p* reikšmė yra mažesnė už 0,05, vadinasi šių faktorių vertinimas tarp pedagogų ir studentų yra statistiškai reikšmingas. Visi duomenys išsamiai pateikti 15 priede, sekančioje lentelėje pateikiami statistiškai reikšmingi skirtumai.

7 lentelė

Faktorių vertinimo palyginimas tarp pedagogų ir būsimųjų pedagogų

Faktoriai	Vidurkiai (M)		Vidurkių skirtumas	SD	p reikšmė
	Pedagogai	Studentai			
Inkluzinio ugdymo samprata	4,61	4,05	0,56	1,65	0,000
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	4,84	4,61	0,23	0,97	0,005
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	4,82	4,6	0,22	1,05	0,012
Bendradarbiavimas – inkluzinio ugdymo pagrindas	4,91	5,12	-0,22	1,00	0,008
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	4,95	4,36	0,58	1,37	0,000

Nustatyta, kad pedagogai ir būsimieji pedagogai skirtingai vertina šiuos inkluzinio ugdymo kompetencijos struktūrinius komponentus: inkluzinio ugdymo samprata, pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius, ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų

išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas, bendradarbiavimas - inkliuzinio ugdymo pagrindas ir bendradarbiavimas - asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė.

Apibendrinant lentelėje pateiktus duomenis, galima teigti, kad būsimieji pedagogai dažniau negu dirbantys pedagogai, bendradarbiavimą įvardija inkliuzinio ugdymo pagrindu ($M = 5,12$). T.y. studentai vienareikšmiškai pripažįsta bendradarbiavimo svarbą inkliuziniame ugdyme. O jau dirbantys mokytojai bendradarbiavimą labiau pripažįsta kaip asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonę ($M = 4,95$). Kitaip tariant, pedagogai mano, jog jie dažniau dalyvauja mokyklos veiklos analizės ir tobulinimo procesuose, mano, jog geba suburti klasės bendruomenę ar įneša indėlį į mokyklos bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis, organizacijomis. Šiam skirtumui įtakos galėjo turėti tai, jog studentai dar nedirba pedagoginio darbo bei nepalaiko glaudaus ryšio su mokyklomis, o pedagoginės praktikos metu jiems nėra sudaromos galimybės ištraukti į panašaus pobūdžio veiklas. Nors kitavertus universitetams, o ypač rengiantiems pedagogus, labai svarbu sekti mokykloje vykstančius ugdymo pokyčius ir juose aktyviai dalyvauti. Sėkmingas mokyklų ir universitetų bendradarbiavimas skatina mokymosi perimamumą ir tęstinumą, pokyčių inovacijas bei jų įgyvendinimą abiejose institucijose, naujų mokslinių žinių kūrimą bei gerosios praktikos sklaidą (Knyvienė, 2005). Taip pat pedagogai geriau vertina savo pasirengimą ir gebėjimą ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius ($M = 4,84$) bei ugdymosi metodus, vertinimo būdų išmanymą bei individualizavimą, diferencijavimą ($M = 4,82$).

Taigi gauti tyrimo duomenys leidžia, jog pedagogai jaučiasi labiau pasiruošę inkliuziniam ugdymui negu būsimieji pedagogai, net ir įtraukus specialiąją pedagogiką, studijuojančius studentus. Todėl galima daryti prielaidą, jog pedagoginio darbo patirtis daro įtaką inkliuzinio ugdymo kompetencijai.

3.4.6. Pedagogų ir būsimųjų pedagogų demografinių charakteristikų ir inkluzinio ugdymo kompetencijos ryšys

Socialinių demografinių veiksnių įtaka inkluzinio ugdymo kompetencijos struktūriniais komponentams buvo tikrinama Student t testu ir dispersine analize ANOVA, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį (žr. 16 priedą). Dispersinė analizė ANOVA buvo pasirinkta todėl, kad faktoriai yra pasiskirstę pagal normalųjį skirstinį, ji leidžia įvertinti tiriamojo faktoriaus įtaką esant mažam duomenų kiekiui. Be to tai efektyvus metodas skirtumo tarp trijų ir daugiau grupių reikšmingumui patikrinti.

Lyties įtaka. Lytis turi įtakos šiems inkluzinio ugdymo struktūriniais komponentams: švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams; inkluzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą; skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis; ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas; veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą. Moterys išvardintiems struktūriniais komponentams dažniau pritaria negu vyrai.

Gyvenamosios vietos įtaka. Statistiškai reikšmingi sutapimai pastebėti vertinant struktūrinius komponentus: švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams; inkluzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą; skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis; ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas bei ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas.

Respondentai gyvenantys kaime yra labiau linkę pritarti, jog švietimo prieinamumas turi būti užtikrinamas visiems mokiniams bei teigia, jog geriau išmano ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus bei jų diferencijavimą, individualizavimą. Skirtingi ugdymosi poreikiai jiems taip pat nėra kliūtis. Be to tyrimo dalyviai, savo gyvenamąją vietą pasirinkę kaimą dažniau negu gyvenantys mieste ar miestelyje pripažįsta ugdymo socialinę funkciją bei pritaria, jog inkluzinis ugdymas padeda užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą.

Amžius įtaka. Amžius daro įtaką pastariesiems inkluzinio ugdymo kompetencijos struktūriniais komponentams: švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams; gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje; inkluzinio ugdymo samprata; skirtingi ugdymosi poreikiai - ne kliūtis; pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas; ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas; gebėjimas bendradarbiauti su kitais; bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė; žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes; veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą.

40-59 metų amžiaus respondentai dažniau negu jauni (22-25) linkę pritarti, jog būtina užtikrinti švietimo prieinamumą visiems mokiniams bei prisiimti asmeninę atsakomybę už profesinį tobulėjimą. Taip pat 40-59 metų tyrimo dalyviai aukščiau vertina savo gebėjimus bendrauti su kitais, reflektuoti ir įsivertinti savo veiklą. Statistiškai reikšmingas skirtumas užfiksuotas ir ties komponentu „Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas“: 26-39 metų pedagogai ir būsimieji pedagogai yra labiau linkę pripažinti ugdymo socialinę funkciją negu 22-25 metų amžiaus. Taip pat vyresnio amžiaus (26-39 ir 40-59) tyrimo dalyviai dažniau negu jauni teigia, jog jiems skirtingi ugdymosi poreikiai nėra kliūtis, o bendradarbiavimą dažniau įvardija kaip asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonę. Pastarieji asmenys dažniau mano (teigia), jog geba laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje, jog yra pasirengę ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius, jog išmano ugdymosi metodus, vertinimo būdus bei jų diferencijavimą, individualizavimą, jog turi pakankamai žinių apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes.

Mokinių, turinčių SUP buvimo klasėje įtaka. Statistiškai reikšmingų skirtumų nėra.

Studijų programos įtaka (tik studentams). Reikšmingi statistiniai skirtumai pastebėti ties šiais komponentais: švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams; gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje; inkliuzinis ugdymas - būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą; inkliuzinio ugdymo samprata; skirtingi ugdymo poreikiai - ne kliūtis; ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas; mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi; bendradarbiavimas - inkliuzinio ugdymo pagrindas; gebėjimas bendradarbiauti su kitais; žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą; žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes.

Specialiosios pedagogikos ir edukologijos studijų programose studijuojantys studentai dažniau negu socialinės pedagogikos studijų programos studentai pritaria, jog švietimas turi būti prieinamas visiems mokiniams. Taip pat būsimieji specialieji pedagogai dažniau negu dalyko pedagogiką bestudijuojantys pritaria visiems prieš tai išvardintiems struktūriniais komponentams. Specialiosios pedagogikos studentai dažniau negu socialinės pedagogikos ar ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogikos studentai yra linkę pritarti, jog inkliuzinis ugdymas padeda užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą. Apklaustieji, studijuojantys specialiosios pedagogikos studijose bei ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogikos studijose dažniau negu socialinės pedagogikos studentai tvirtina, jog jiems skirtingi ugdymo poreikiai nėra kliūtis.

Be to specialiosios pedagogikos ir edukologijos studentai dažniau negu socialinės pedagogikos studijose besimokantys respondentai linkę pripažinti ugdymo socialinę funkciją. Pastarąją ugdymo funkciją taip pat dažniau pripažįsta edukologai negu "dalykininkai".

Statistiškai reikšmingi skirtumai užfiksuoti ir ties dviem bendradarbiavimo kompetencijos struktūriniais komponentais. Būsimieji specialieji ir socialiniai pedagogai dažniau negu būsimieji ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogai mano, jog turi pakankamai žinių apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą bei aukščiau vertina savo gebėjimą bendrauti su kitais. Taip pat socialiniai pedagogai dažniau negu dalyko mokytojai teigia, jog turi pakankamai žinių apie bendradarbiavimo principus bei apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes.

Pedagoginės veiklos be praktikos įtaka (tik studentams). Studentai, kuriems teko užsimti pedagogine veikla be praktikos (pvz.: savanoryste), aukščiau vertina šiuos struktūrinius komponentus: skirtingi ugdymo poreikiai - ne kliūtis; ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas; gebėjimas bendradarbiauti su kitais.

Darbo stažo įtaka (tik pedagogams). Reikšmingų sutapimų pastebėta vertinant komponentus: gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje; pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas; mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi; veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą. Inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje labiau geba laikytis 15-19 metų pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai negu turintys 5-9 metų stažą. 15-19 metų stažą, turintys pedagogai dažniau mano, jog yra pasirengę ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius negu 10-14 ar virš 25 metų stažą turintys pedagogai. Ugdymo socialinę funkciją dažniau pripažįsta jauni, iki 5 metų stažą turintys mokytojai negu virš 25 metų stažą, turintys apklaustieji. Taip pat ugdymo socialinę funkciją labiau pripažinti linkę 15-20 metų stažą turintys mokytojai negu daugiau negu 20 metų stažą turintys pedagogai. Atsakomybę už kiekvieno vaiko ugdymąsi labiau linkę prisiimti 15-19 metų stažą turintys mokytojai negu 20 ir daugiau metų darbo stažą turintys respondentai. Statistiškai reikšmingai skiriasi pedagogų nuomonės ir ties komponentu „Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą“. Pastarajama komponentuo labiau linkę pritarti nuo 15 iki 19 metų stažą turintys tyrimo dalyviai nei turintys iki 5 metų, 10-14 ar 20-24 metų stažą.

Kvalifikacijos įtaka (tik pedagogams). Reikšmingi skirtumai pastebėti tik ties dviem struktūriniais komponentais: bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė ir atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą. Mokytojai metodininkai dažniau nei mokytojai dar neįgiję kvalifikacinės kategorijos ar vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys bendradarbiavimą pripažįsta kaip asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonę. Taip pat mokytojai metodininkai yra atviresni naujovėms bei aukščiau įsivertina gebėjimą organizuoti bei vertinti savo veiklą negu pedagogai be kvalifikacinės kategorijos.

Išsilavinimo įtaka (tik pedagogams). Statistiškai reikšmingų skirtumų nėra, tai yra savo inkliuzinio ugdymo kompetenciją vienodai vertina tiek bakalauro, tiek magistro studijas baigę pedagogai.

Klasės, kurioje dirbama, įtaka (tik pedagogams). Statistiškai reikšmingi skirtumai užfiksuoti ties inkliuzinio ugdymo kompetencijos struktūriniais komponentais: gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje; ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas; bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas; veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą.

Pagrindinėse (5-10) ir aukštesnėse klasėse (11-12) dirbantys pedagogai dažniau mano, jog geba laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje negu visos klasėse (1-12) dirbantys pedagogai. Pagrindinėse klasėse ir visose klasėse dirbantys mokytojai dažniau teigia, jog turi pakankamai žinių apie ugdymo(si) metodų, vertinimo būdus bei jų diferencijavimą, individualizavimą negu pradinėse (1-4) ir pagrindinėse klasėse (5-10) dirbantys respondentai. Pradinėse klasėse (1-4), taip pat pradinėse (1-4) ir pagrindinėse klasėse (5-10) dirbantys respondentai dažniau bendradarbiavimą įvardija kaip inkliuzinio ugdymo pagrindą, negu dirbantieji pagrindinėse (5-10) ir aukštesnėse klasėse (11-12). Pagrindinėse klasėse (5-10), taip pat pagrindinėse (5-10) ir aukštesnėse klasėse (11-12) dirbantys mokytojai, dažniau pritaria asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos komponentui „Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą“ negu dirbantys pradinėse (1-4) ir pagrindinėse klasėse (5-10).

Išvados

1. Inklusinis ugdymas yra pripažįstamas kaip švietimo politikos prioritetas bei siekiamybė. Tiek užsienio, tiek Lietuvos mokslininkų požiūriu teorinė inkluzinio ugdymo samprata apima visą mokyklos sistemą, jos pokyčius, o ne tik mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių ar negalia, fizinį buvimą toje pačioje erdvėje (vietoje). Inklusinio ugdymo esmė yra visiems besimokantiems (ne tik mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir visiems kitiems, galintiems patirti atskirtį ar diskriminaciją), nepaisant jiems būdingų skirtybių, užtikrinti optimalias, lygias ugdymosi sąlygas, mokymosi aplinką pritaikant pagal kiekvieno individualius poreikius.
2. Kompetencijos sąvoka ypač svarbi švietimo srityje. Užsienio bei Lietuvos autorių pateiktose kompetencijos apibrėžtyse dažniausiai akcentuojamos įgytos žinios, įgūdžiai, gebėjimai bei turimos vertybinės nuostatos. Visi išvardinti komponentai yra tarpusavyje glaudžiai susiję. Kompetencija įgalina asmenį atlikti tam tikrą veiklą (darbą) efektyviai bei kokybiškai. Pastarąjį dešimtmetį rengiant pedagogus, vis daugiau dėmesio skiriama inkluzinio ugdymo kompetencijos plėtotei.
3. Empirinio tyrimo metu gauti rezultatai atskleidė inkluzinio ugdymo kompetencijos vidinius struktūrinius komponentus:
 - kompetenciją pripažinti ir toleruoti skirtybes sudaro: aiški inkluzinio ugdymo samprata; švietimo prieinamumo visiems mokiniams užtikrinimas; inkluzinio ugdymo, kaip būdo užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą, pripažinimas; supratimas, kad skirtingi ugdymo poreikiai - ne kliūtis bei gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje.
 - inkluzinio ugdymo kompetenciją ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje sudaro: ugdymo, kaip socialinės funkcijos, pripažinimas; supratimas, kad mokytojas turi prisiimti atsakomybę už kiekvieno vaiko ugdymąsi; pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius bei ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas.
 - bendradarbiavimo kompetenciją sudaro: bendradarbiavimo, kaip inkluzinio ugdymo pagrindo, pripažinimas; supratimas, kad bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė; žinių apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą turėjimas bei gebėjimas bendradarbiauti su kitais.
 - asmeninio profesinio tobulėjimo kompetenciją sudaro: pastovi veiklos refleksija ir asmeninės atsakomybės už profesinį tobulėjimą prisiėmimas; žinių apie veiklos

lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes turėjimas; atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą.

Remiantis gautais tyrimo duomenimis, galima teigti, jog inkluzinio ugdymo kompetencijos struktūroje labiausiai išreikštas yra vertybinis komponentas.

4. Apibendrinus inkluzinio ugdymo kompetencijos raišką, paaiškėjo, jog tyrimo dalyviai gan aukštai vertina savo kompetenciją visose keturiose srityse, tačiau aukščiausi vidutiniai įverčiai užfiksuoti ties vertybiniais komponentais. Dažniausiai pritariama, jog švietimo sistema turi būti prieinama visiems mokiniams, t.y. respondentai išreiškė pozityvias nuostatas į inkluzinį ugdymą, pripažįstama ugdymo socialinė funkcija bei suprantama, jog tobulėjimui būtina sąlyga – atvirumas naujovėms bei sistemingas ir nuolatinis veiklos įsivertinimas, reflektavimas. Nors ir tyrimo dalyviai pakankamai aukštai vertina savo gebėjimus tobulinti kvalifikaciją, tačiau išreiškė žinių apie metapažinimo procesus, inkluzinį ugdymą, reglamentuojančius įstatymus, veiklos tyrimo metodus bei galimybes, padedančias kelti kvalifikaciją, trūkumą.
5. Atlikus tyrimą taip pat paaiškėjo, jog respondentai demonstruoja pozityvias nuostatas į bendradarbiavimą bei komandinį darbą. Bendradarbiavimas pripažįstamas inkluzinio ugdymo pagrindu bei asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemone. Tyrimo dalyvių požiūriu, bendradarbiavimas tarp mokytojų, specialistų ir tėvų vertinamas ne kaip inkluzinio ugdymo problema, bet kaip sėkmės veiksnys.
6. Svarbu ir tai, jog tiek pedagogai, tiek būsimieji pedagogai yra linkę prisiimti atsakomybę už kiekvieno vaiko ugdymąsi bendro tipo klaseje bei asmeninį profesinį tobulėjimą. Tačiau tyrimo dalyviai tik iš dalies yra linkę prisiimti atsakomybę už ryšių su šeimomis kūrimą ir palaikymą.
7. Lyginant pedagogų ir būsimųjų pedagogų inkluzinio ugdymo kompetencijos įsivertinimą, paaiškėjo, kad būsimieji pedagogai itin vertingu laiko bendradarbiavimą ir dažniau negu jau dirbantys pedagogai jį pripažįsta inkluzinio ugdymo pagrindu. O pedagogams bendradarbiavimas yra labiau kaip asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė. Taip pat pedagogai geriau vertina savo gebėjimą ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius bei teigia, jog geriau išmano ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus bei jų diferencijavimą ir individualizavimą.
8. Respondentams inkluzinio ugdymo samprata nėra visiškai aiški. Pedagogai geriau nei studentai supranta inkluzinio ugdymo esmę ir svarbiausius principus. Tai patvirtino ir turinio analizės metu gauti rezultatai. Pedagogų pateikiama inkluzinio ugdymo samprata atspindi esmines inkluzinio ugdymo idėjas – inkluzija siejama su ugdymo prieinamumu visiems, ugdymo pritaikymu ir individualizavimu asmens poreikiams, skirtybų ar įvairovės

pripažinimu, toleravimu, įvairovės kaip privalumo įvardijimu bei lygių galimybių sudarymu kiekvienam besimokančiajam. Būsimųjų pedagogų inkliuzinio ugdymo samprata netiksli. Studentai inkliuzinį ugdymą dažniausiai tapatina su integruotu ugdymu. Šiuolaikinės inkliuzinio ugdymo sampratos neatitinka ir tai, jog tiek pedagogai, tiek būsimieji pedagogai inkliuzinio ugdymo principus yra linkę sieti išskirtinai tik su SUP turinčių mokinių ugdymu.

Literatūra

1. Abramauskienė, J. (2004). Pradinių klasių mokytojų muzikinės kompetencijos ypatumai. *Pedagogika*, 70, 9-13.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/70/Abramauskiene.pdf>
(žiūrėta 2013-04-16).
2. Adomaitienė, R. (2003). *Specialiujų poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas*. Parengtas Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu.
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf (žiūrėta 2013-04-16).
3. Aidukienė, T. (2005). *Teisingumo švietime vizija – mokykla visiems*.
http://www.smm.lt/strategija/docs/vssi/090219/2%20sekcija/taidukiene_2009-02-19_VPU.pdf (žiūrėta 2013-01-12).
4. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 3-7.
5. Aydin, A., Kuzu, S. (2013). Teacher Candidates' Attitudes Towards Inclusion Education and Comparison of Self-compassion Levels. *Online Submission, US-China Education Review B*, 3 (6), 470-479.
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED544116>
(žiūrėta 2013-10-06).
6. Almonaitienė, J. (2003). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
7. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114-123.
8. Ambrukaitis, J. (2005a). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Ambrukaitis, J. (2005b). *Specialiujų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga, 2004 m. gruodžio 22 d. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
10. Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V., Udrienė, G. (2003). Specialiujų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61-72.
11. Andrašūnienė, M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynelis*. Metodinė priemonė. Vilnius: Vilniaus kolegija.
12. Anužienė, B. (2005). Kompetencija kaip profesinės didaktikos sąvoka. *Tiltai*, 28, 19-30.
13. Aramavičiūtė, V. Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas. *Pedagogika*, 84, 33-37.

14. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
15. Ališauskas, A. (2004). Pedagoogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, 18-24.
16. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva*. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
17. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas*. Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
18. Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from curriculum perspective: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 35-49.
19. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai.
http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/305_a35f9820ec061920aab76a86247bcbdd.doc
(žiūrėta 2013-04-14).
20. Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2005). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. *Pedagogika*, 79, 123-129.
21. Bankauskienė, N., Mikuličiūtė, I. (2004). Dailės mokytojas apie savo veiklos vaidmenį formaliam ir neformaliam švietime. *Mokytojų ugdymas*, 3, 107–117.
22. Baranauskienė, I. (2010). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. I. Baranauskienė ir kt. (Red.kol.). *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika*. Metodinė priemonė (p. 6-13). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
23. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams. Vilnius: Enciklopedija.
24. Cibulskaitė, N. (2012). Matematikos mokytojų rengimas: pedagoginės praktikos vaidmuo. *Pedagogika*, 105, 69-77.
25. Chiner, E., Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources and support affect regular education teacher's perceptions of inclusion? *International Journal Of Inclusive Education*, 17 (5), 526-541.
26. Coutsocostas, G. G., Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teacher's perceptions of inclusive education and having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2) 149-164.
27. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: TEV.

28. Čiučiulkienė, N., Augustinienė, A., Bankauskienė, N. (2007). Šiuolaikinių mokytojo kompetencijų raiška mokymo diskurse. *Pedagogika*, 87, 42-48.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/42-48.pdf> (žiūrėta 2013-09-12).
29. Čiužas, R., Navickaitė, J., Ušeckienė, L. (2009). Mokytojo profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis. *Mokytojų ugdymas*, 13 (2), 110-119.
http://vddb.library.lt/fedora/get/LTeLABa0001:J.04~2009~ISSN_1822119X.N_13_2.PG_110-119/DS.002.0.01.ARTIC (žiūrėta 2013-09-16).
30. Čiužas, R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). Pedagogų didkatinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. *Pedagogika*, 86, 23-29.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/ciusiau23-29.pdf> (žiūrėta 2013-09-16).
31. Dačiulytė, R. ir kt. (Reng.) (2012). *Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“*. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*.
http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf (žiūrėta 2013-09-12).
32. Dačiulytė, R. ir kt. (Reng.). (2011). Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos analizė. http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/PKT_analize_120105.pdf (žiūrėta 2013-09-10).
33. *Dakaro veiksmų planas*. Švietimas visiems: Kolektyvinių įsipareigojimų vykdymas. Pasaulio švietimo forumas. Dakaras, Senegalas, 2000 balandžio 26-28 d.d.
http://www.forumas.smm.lt/dok-unesco_planas.html (žiūrėta 2013-10-16).
34. Damskis, O. ir kt. (Red.). (2013). *Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
http://www.smm.lt/uploads/documents/teisine_informacija/svietimo_bukles_apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202013%20web.pdf (žiūrėta 2013-09-12).
35. Daniels, E., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas: specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
36. Dark and Light Blind Care. (2008). *Inclusive education*. An overview of international experiences and approaches. <http://www.lightfortheworld.nl/docs/policies-and-papers/inclusive-education.pdf?sfvrsn=8> (žiūrėta 2013-05-14).
37. *Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas*. (2009). Odenca, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra.
38. Dudzinskienė, R. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius: Via recta.

39. Dudzinskienė, R., Kelesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010a). *Inotyvių mokymo (-si) metodų ir IKT taikymas*. I knyga. Metodinė priemonė pradinių klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf (žiūrėta 2013-04-22).
40. Dudzinskienė, R., Kelesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010b). *Inotyvių mokymo (-si) metodų ir IKT taikymas*. II knyga. Metodinė priemonė pradinių klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/2%20knyga.pdf (žiūrėta 2013-04-22).
41. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija*. Refleksijos ir dialogo link: mokymo priemonė aukštosioms mokykloms. Vilnius: Tyto alba.
42. *Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų atliktos Lietuvos švietimo politikos apžvalgos rekomendacijos*. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/svietimo_politikos_apzvalga.pdf (žiūrėta 2013-04-15).
43. Emanuelsson, I. (2003). Integracija ir segregacija, inkluzija ir ekskluzija. Labinienė ir kt. (Sud. kol.) *Inkliuzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 7-14). Vilnius: Presvika.
44. Elgelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Malinen, O.P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (28), 305-318. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. (2010).
45. European Commission: Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (žiūrėta 2013-09-16).
46. *Europos strategija dėl negalios 2010–2020 m.* Tolesnis siekis kurti Europą be kliūčių. Komisijos komunikatas Europos parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir regionų komitetui. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:LT:PDF> (žiūrėta 2013-09-21).
47. *Equity and Inclusion in Education*. A guide to support education sector plan preparation, revision, and appraisal. (2010). http://www.unicef.org/education/files/Equity_and_Inclusion_Guide.pdf (žiūrėta 2013-04-15).
48. Ewans, P., Sabaliauskienė, R. (2010). Lietuvos kelias inkluzinio ugdymo link. *Specialusis ugdymas*, 2 (23), 158-166.

49. Farrell, M. (2003). *Understanding special educational needs*. A guide for student teachers. London and New York: RoutledgeFalmer.
50. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
51. Gafoor, K. A., Asaraf, P. M. (2009.) *Inclusive Education: Does the Regular Teacher Education Programme Make Difference in Knowledge and Attitudes?* Online Submission, paper presented at the International Conference on Education, Research and Innovation for Inclusive Societies.
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED507434>
(žiūrėta 2013-10-06).
52. Gailienė, I., Galinienė, L. (2004). Autonomijos ir mokymosi stilių sąsajos aukštesniųjų klasių mokinių mokymosi veikloje. *Ugdymo psichologija*, 11-12, 140-147.
<http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LTLDB0001:J.04~2004~1367178859221/DS.002.0.01.ARTIC> (žiūrėta 2013-11-22).
53. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
54. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Mokomoji priemonė. Šiauliai: Šiaulių universiteto biblioteka.
55. Gaučaitė, R. ir kt. (2012). *Mokymosi mokyti strategijos. Iš anksto apgalvotas/reflektyvus mokymasis: būdai, aplinkos, šaltiniai, metodai*. Šiauliai: ŠUL.
56. Gedvilienė, G. ir kt. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Mokomoji knyga mokytojams. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija.
57. Gedvilienė, G., Baužienė, Z. (2010). *Sutrikusios lokomocijos vaikai. Ugdymas koks?* Monografija. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
58. Gribačiauskas, Merkys (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 115-122.
59. Gudzinskienė, V., Norvaišaitė, J. (2010). Socialinio darbuotojo kompetencijų sampratų analizė. G. Kvieskienė (Red.). *Socialinis ugdymas*, 11 (22), 55-64. [http://www.i-manager.lt/upload/201010/Socialinis.ugdymas.11.\(22\).pdf](http://www.i-manager.lt/upload/201010/Socialinis.ugdymas.11.(22).pdf) (žiūrėta 2013-09-12).
60. Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 75-84.
61. Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neigaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*, 3, 50-62.

62. Gudzuka, S. (2009). Attitude as an aspect of vocational pedagogues' professional competency. *Vocational Education: Research & Reality*, 17, 168-178. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=c0624165-2a89-41a5-9883-4fc6f6f8a904%40sessionmgr114&hid=124> (žiūrėta 2013-10-07).
63. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. (2005). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (žiūrėta 2013-04-04).
64. Hamaidi, D., Homidi, M., Reyes, L. V. (2012). International Views of Inclusive Education: A Comparative Study of Early Childhood Educator's Perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 94-101. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ982864> (žiūrėta 2013-10-06).
65. *Harvard University. Competency Dictionary*. http://campusservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard_competency_dictionary_complete.pdf (žiūrėta 2013-04-01).
67. Hilton, G. (2012). Changing Policies Changing Times: Teacher Education in England (or Throwing the Baby out with the Bathwater). *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 62-72. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c0624165-2a89-41a5-9883-4fc6f6f8a904%40sessionmgr114&vid=17&hid=124> (žiūrėta 2013-10-09).
68. Hwang, Y.S., Ewans, D. (2011). Attitudes towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136-146. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ921198> (žiūrėta 2013-10-07).
69. *Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis*. (2012). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf> (žiūrėta 2013-01-24).
70. *International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland. 25–28 November 2008. "Inclusive Education: the Way of the Future". Final Report*. (2009). UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf (žiūrėta 2013-11-29). Jakubė, A., Juozaitis, A. M. *Bendrujų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje*. Metodinės rekomendacijos. Vilnius. http://www4066.vu.lt/Files/File/Bendruju_kompetenciju_ugdymas.pdf (žiūrėta 2013-09-12).
71. *Įteisinti profesinio rengimo standartai. Mokytojų rengimas ir pedagogika*. (2008). Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras. http://www.kpmc.lt/Standartai/iteisinti.html#Mokytojų_rengimas_ir_pedagogika

- (žiūrėta 2013-09-19).
72. Jegelevičienė, S. (2013). Logopedines pratybas lankančių vaikų pasiekimų vertinimas pedagoginio bendradarbiavimo kontekste. T. Bakanovienė ir kt. (Red.). *Vaikystė ir ugdymas*. Mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys (p. 26-37). http://issuu.com/su-ef-usk/docs/vaikyste_ir_ugdymas_2013 (žiūrėta 2013-12-15).
73. Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2010). Swedish primary-school teacher's attitudes to inclusion- the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs educations*, 25 (1), 45-57.
74. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
75. Jovaiša, T. R. (2012). *Profesinės veiklos tyrimas*. Mokslo studija. Vilnius: Edukologija.
76. Jucevičienė, P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniam švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Kaunas.
http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029.pdf
(žiūrėta 2013-09-19).
77. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Monografija. Kaunas: Technologija.
78. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44-50.
79. *Jungtinių Tautų neįgalųjų teisių konvencija ir jos Fakultatyvus protokolai*. (2006).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=335882 (žiūrėta 2013-04-04).
80. Jurašaitė – Harbison, E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos kaip tęstinio profesinio mokymosi funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika*, 71, 56-65.
81. Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 4 (1), 22-39.
82. Kaffemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Metodinė priemonė bakalaurantams ir magistrantams. Šiauliai: Šiaulių universiteto biblioteka.
83. Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 31-36.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf> (žiūrėta 2013-10-09).
84. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
85. Kasparavičienė, G., Sabaliauskienė, R., Rimkienė, R. (Sud.). (2002). *Jūs ne vieni*. Šeimoms, auginančioms specialiųjų poreikių vaikus. Vilnius: Garnelis.

86. Keinys, S. (Red.). (2012). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
87. *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*. (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-en.pdf> (žiūrėta 2013-04-15).
88. Khitruk, V.V, Ulianova, O. A. (2012). Inclusive tolerance as a basis of professional competence of prospective teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 43, 21-32. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c0624165-2a89-41a5-9883-4fc6f6f8a904%40sessionmgr114&vid=26&hid=124> (žiūrėta 2013-10-06).
89. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymosi turinio individualizavimas*. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokiniams. Vilnius: ViaRecta. http://www.smm.lt/ugdymas/docs/specialusis/Knyga_apie_individualizav.pdf (žiūrėta 2013-04-18).
90. Kinderys, A. (Red.). (2004). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma littera.
91. Kyriazopoulou, M., Weber, H. (Red.). (2009). *Rodiklių parengimas – inkliuzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti*. Odence, (Denmark), Brussels: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
92. Knyvienė, J. G. (2005). *Bendrojo lavinimo mokyklų ir pedagogų rengiančių universitetų bendradarbiavimo galimybės švietimo kaitos procese*. Magistro darbas. http://vddb.library.lt/fedora/get/2010-2020_m. LT-eLABa-0001:E.02~2005~D_20050615_183741-55331/DS.005.0.01.ETD (žiūrėta 2013-12-23).
93. Kret, E. (2001). *Mokykimės kitaip*. Atviro mokymosi idėjos: patarimai mokiniams, tėvams, mokytojams. Kaunas: Šviesa.
94. Kučienė, V. (2010). *Metakognityvinio mokymosi reikšmė mokinių motyvacijai*. Magistro darbas. http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20100707_142249-42393/DS.005.0.01.ETD (žiūrėta (2013-06-01)).
95. Labinienė, R. ir kt. (Sud.). (2003a). „Mokykla visiems“ kuriame šiandien. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius: Presvika.
96. Labinienė, R. (Sud.). (2003b). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės*. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius: Presvika.
97. Lapė, J., Navikas, S. (2003). *Psichologijos įvadas*. Vadovėlis. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.

98. Laužackas, R. ir kt. (Reng.). (2003). *Mentoriaus knyga: mokytojų rengimas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
99. Laužackas, R., Dienys, V. (2004). *Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo rengimo metodika*. Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras.
100. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
101. Laužackas, R., Teresevičienė, M., Stasiūnaitienė, E. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
102. Leliugienė, I., Giedraitienė, E., Rupšienė, I. (2006). Socialinių darbuotojų/socialinių pedagogų rengimas Lietuvoje. *Pedagogika*, 83, 64-73.
103. *Lietuvos pažangos strategija "Lietuva 2030"*.
<http://www.lietuva2030.lt/images/stories/2030.pdf> (žiūrėta 2013-09-19).
104. *Lietuvos Respublikos konstitucija*. (1992).
<http://www3.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija.htm> (žiūrėta 2013-04-11).
105. *Lietuvos Respublikos neigaliųjų socialinės integracijos įstatymas*. (2005).
http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=264550&p_query=&p_tr2=
(žiūrėta 2013-04-11).
106. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas*. (1998).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=69873 (žiūrėta 2013-04-04).
107. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (1991).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=302313 (žiūrėta 2013-04-11).
108. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. (2011).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=
(žiūrėta 2013-03-22).
109. *Lietuvos Respublikos švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos*. (2003).
<http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc> (žiūrėta 2013-03-12).
110. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“*. (2012).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425048&p_query=&p_tr2=2
(žiūrėta 2013-03-22).
111. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2010). Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. *Švietimo problemos analizė*, 5 (45).
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/analizes.htm (žiūrėta 2013-09-21).

112. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2012a). Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link. *Švietimo problemos analizė*, 6 (70). http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/467_534e274ed11e22a2a71f0a071bbbd8f8.pdf (žiūrėta 2013-09-21).
113. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2012b). Valstybinė švietimo strategija 2012-2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys. *Švietimo problemos analizė*, 17 (81). <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/svietimo-strategija.pdf> (žiūrėta 2013-09-21).
114. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2012c). *Valstybinės švietimo 2012-2022 strategijos pristatymas*. http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/VSS%20Seimui_2012-09-19.pdf (žiūrėta 2013-10-02).
115. Lipeikienė, J. (2008). *Informacinių ir komunikacinių technologijų kompetencijos ugdymas rengiant matematikos mokytojus*. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla. http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2008~D_20100129_133456-61762/DS.005.0.01.ETD (žiūrėta 2013-12-21).
116. *Lisabonos deklaracija: Jaunuolių požiūris į inkluzinę švietimo sistemą*. (2007). http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_lt.pdf (žiūrėta 2013-03-15).
117. Lukošūnienė, V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis kompetencijos dalis, *Pedagogika*, 101, 43-49. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2011/101/luk43-49.pdf> (žiūrėta 2013-05-28).
118. Malinen, O. P., Savolainen, H. (2008). Inclusion in the East: Chinese Students' Attitudes towards Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 101-109.
119. Martišauskienė, E. (2010). Mokytojų požiūris į gebėjimus kaip profesijos kompetencijos dėmenį. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 24, 101–113.
120. Martišauskienė, E. (2009). Mokytojų vertybinių nuostatų įkūnijimas ugdymo procese. *Pedagogika*, 93, 25–35.
121. Martišauskienė, E. (2008). Pedagogų kompetencijų samprata ir modeliai. O. Monkevičienė (Sud.). *Pedagogo kompetencijos: mentoriaus rengimo vadovėlis*. Dėstytojo knyga (p. 14-17). Kaunas: Technologija.
122. Martišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19, 135–146.

123. Mažylienė, A. (2011). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. *Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_metodines_rekomendacijos_Inkluzinis_ugdymas.pdf (žiūrėta 2013-12-06).
124. Meijer, C. (2005). *Inkluzinis ugdymas ir veikla klasės vidurinėje mokykloje*. Ataskaitos santrauka. (2005). Brussels: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
125. Meijer, J.W. (Ed.). (2003a). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Summary Report. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-en.pdf> (žiūrėta 2013-02-12).
126. Meijer, C. (Sud.). (2003b). *Special Education across Europe in 2003*. Trends in provision in 18 European countries. European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf (žiūrėta 2013-04-06).
127. Melienė R., Ruškus J., Elijošienė L. (2003). Didaktinių paradigimų realizavimas mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 85–97.
128. Mickutė, L. (2005). Šiaurės šalių projekto „Mokykla visiems“ idėjų sklaida Lietuvoje. J., Ambrukaitis (Sud.). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos "Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose" medžiaga, 2004 m. gruodžio 22 d. (p. 65–67). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
129. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151–165.
130. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija. http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D_20050517_213256-10060/DS.005.0.02.ETD (žiūrėta 2013-03-16).
131. Miltenienė, L. (2010a). Pedagogų rengimas inkluziniam ugdymui: studijų programų turinio analizės rezultatai. *Aukštojo mokslo erdvės: iššūkiai ir galimybės: tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimų anotacijos*, Šiauliai, 2010 m. balandžio 15 d. (p. 98–99). Šiauliai: Šiaulių kolegijos leidybo centras.
132. Miltenienė, L. (2010b). *Teacher education for inclusion country report Lithuania*. https://www.european-agency.org/admin/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-report-files/copy_of_TE4I-country-report-for-web-Lithuania.doc/view (žiūrėta 2013-03-16).

133. Miltenienė, L., Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkliuzijos kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 133–140.
134. Miltenienė, L., Vensclovaitė, I. (2012). Pedagogų bendradarbiavimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 2 (27), 99–110.
135. Miltenienė, L., Melienė, R., Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 78–84.
136. Mitkienė, G. (2006). *Mokytojų požiūris į pirmuosius darbo metus ir pedagogų rengimo kokybę Lietuvos aukštosiose universitetinėse mokyklose*. http://www.asu.lt/jaunasis_mokslininkas/smk_2006/pedagogika/Mitkiene%20Gaile.pdf (žiūrėta 2013-04-02).
137. *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas*. (2011). http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=404013&p_query=&p_tr2= (žiūrėta 2013-03-10).
138. *Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo samprata*. (2004). <http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/samprata.pdf> (žiūrėta 2013-12-15).
139. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*. (2008). http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=329216&p_query=&p_tr2= (žiūrėta 2013-10-16).
140. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2= (žiūrėta 2013-04-02).
141. *Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės*. (2011). Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
142. *Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui*. (2011). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/TE4i-policypaper-LT.pdf> (žiūrėta 2012-12-03).
143. Monginaitė, L. (2005). *Psichologijos įvadas*: mokomoji knyga. Vilnius: Technika
144. Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: Mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*, 14 (1), 12–25.
145. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (Sud.) (2008). *Pedagogo kompetencijos: mentoriaus rengimo vadovėlis: dėstytojo knyga*. Kaunas: Technologija.
146. Morosini, M. C., Cabrera, A. F., Felicetti, V. L. (2011). Professional development of pedagogues: competencies and quality indicators. *Jiste*, 15 (1), 42–49.

- [http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/facData/CHSE/cabrera/MorosiniCabreraFelicetti\(2011\)Profesionaldevelopmentofpedagogues.pdf](http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/facData/CHSE/cabrera/MorosiniCabreraFelicetti(2011)Profesionaldevelopmentofpedagogues.pdf) (žiūrėta 2013-10-16).
147. *Motyvacijos įvertinimo turinio ir vykdymo tvarkos aprašas.* (2011). http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=400289&p_query=&p_tr2=2 (žiūrėta 2013-10-16).
148. *Open File on Inclusive Education: Support materials for Managers and Administrators.* (2001) UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf> (žiūrėta 2013-03-16).
149. Pavone, M. (2007). Specialist teacher training in educational integration of students with disability in Italy. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 72–81.
150. Pearce, M. (2009). The Inclusive Secondary School Teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 5 (2), 1–15. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868805.pdf> (žiūrėta 2013-10-14).
151. Pečiuliauskienė, P., Barkauskaitė, M. (2011). *Pedagoginės praktikos mokykloje vadovas: vadovėlis, skirtas pedagoginių studijų bakalaurantams, mokytojams, mentoriams, pradedantiems mokytojams.* Vilnius: Edukologija.
152. Pečiuliauskienė, P. (2008). Būsimųjų mokytojų tiriamosios veiklos ir vadovavimo tiriamajai veiklai kompetencija: palyginamasis aspektas.
153. *Pedagogika*, 91, 35–41. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija.* (2012). <http://www.upc.smm.lt/naujienos/pkt/koncepcija.php> (žiūrėta 2013-10-16).
154. Peirce, W. (2003). *Metacognition: study strategies, monitoring and motivation.* <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm> (žiūrėta 2013-06-01).
155. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas.* Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
156. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymas.* Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
157. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai.* Monografija. Kaunas: Vilniaus Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
158. Radič-Šestič, M. et al. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33 (3), 1–15. <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v33n3/01.pdf> (žiūrėta 2013-09-19).
159. Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs educations*, 25 (1), 59–75.
160. *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai.* Rekomendacijos Politikams. (2009). Odence, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

161. Reid, C. M. (2010). *The Inclusive Classroom: How Inclusive is Inclusion? Document Resume*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509705.pdf> (žiūrėta 2013-10-16).
162. Rose, R.(2003). The inclusion of students with special educational needs: moving from theories and perspectives to pragmatics and pedagogy. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 98-106.
163. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
164. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas: kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
165. Ruškus, J., Ališauskas, A., Šapelytė, O. (2006). *Pedagoginių psichologinių tarnybų veiklos veiksmingumas*. Tyrimo ataskaita.
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/PPT_ataskaita.pdf (žiūrėta 2013-03-23).
166. Samsonienė, L. (2011). *Negaliuos fenomenas integraliame ugdymo ir sporto procese*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
167. Samsonienė, L. (2006). Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą. Kaunas: Lietuvos akademinė e. biblioteka (eLABa). *Filosofija. Sociologija*, 4, 42–45.
http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2006~ISSN_0235-7186.N_4.PG_42-45/DS.002.0.01.ARTIC (žiūrėta 2013-04-12).
168. Samsonienė, L., Adomaitienė, R. (2003). Įvairūs mokytojų požiūrio į integruotą neįgaliųjų mokymą aspektai. *STEEP: socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2, 82–89.
169. Saulėnienė, S. (2003). Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu. Daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas.
170. Savolainen, H., Elgelbrecht, P., Nel, M., Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1 (27), 51-68.
171. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija*. Kaunas: Technologija.
172. Singh, D. K. (2007). General Education Teachers and Students with Physical Disabilities. *The International Journal of Learning*, 14, (7), 205–214.
173. Smith, M. K. (2005). 'Competence and competencies', the encyclopaedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-comp.htm (žiūrėta 2013-04-12).
174. Subotkevičienė, R. (2006). Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas. *Pedagogika*, 81, 51–57.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2006/81/subotkeviciene.pdf> (žiūrėta 2013-04-23).

175. Suchanova, J. (2008). Metakognityvumas ir jo sudedamosios dalys. *Filologija. Edukologija*, 2 (16), 92-97).
176. Sugumar, V. R. (2009). *Competency mapping of teachers in tertiary education*. A project report. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506207.pdf> (žiūrėta 2013-10-21).
177. Tarybos išvados dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginė programa „Švietimas ir mokymas 2020“ („ET 2020“). (2009). OL L 119, 2009 5 28, p. 3.
178. Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010). <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-LT.pdf> (žiūrėta 2012-03-29).
179. Teacher education for inclusion, international perspectives. (2013). *European Journal of special Needs Educations*, 28(2), 115-118.
180. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
181. Văcărețu, A. S., Martinez Asenjo, A. (2010). (Red.) *Suaugusiųjų besimokančiųjų motyvavimas visą gyvenimą trunkančiam mokymuisi. Suaugusiųjų mokymo metodai ir strategijos* – geriausių pavyzdžių rinkinys. http://www.sdcentras.lt/pr_cremole/Cremole_rinkinys_LT.pdf (žiūrėta 2012-11-29).
182. Lietuvos Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategija. Patvirtinta Lietuvos Respublikos seimo 2013 metais. http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf (žiūrėta 2013-10-02).
183. Vasiliauskas, R. (2008). Pedagogikos, kaip mokomojo dalyko, vaidmuo keičiantis mokytojų rengimo paradigmai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 28-36.
184. Unesco programa „Švietimas visiems“. (2012). Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija. <http://www.unesco.lt/svietimas/mokymasis-visa-gyvenima/unesco-programa-svietimas-visiems> (žiūrėta 2013-09-19).
185. Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įšivertinimas. *Pedagogika*, 78, 97-63. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/78/zukiene.pdf> (žiūrėta 2013- 10- 21).
186. Žičkuvienė, E. (2003). Specialioji pedagogika. A. Prasauskienė. (Red.). *Vaikų raidos sutrikimai* (p. 315-320). Kaunas: Kauno vaiko raidos klinika "Lopšelis".
187. Zuzevičiūtė, V. (2006). *Mokymosi universitete strategijos – praktika ir problemos*. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2006/81/zuzev.pdf> (žiūrėta 2013-05-26).

Simona Daniutė

**TEACHERS' AND PROSPECTIVE TEACHERS' INCLUSIVE EDUCATION
COMPETENCE STRUCTURE AND EXPRESSION**

The Master's Degree Thesis

Summary

In the view of current events in education and the fact that teacher training is shifting towards inclusive education, this Master thesis, with reference to European Special Education Development Agency document "Profile of Inclusive Teachers", analyses the competence of inclusive education in terms of teachers and future teachers. Theoretical analysis of inclusive education, the concept of competence and purposefulness of teacher training was carried out in the thesis.

Using a questionnaire survey method and the study of statistical analysis of the data the research reveals the structure and expression of inclusive education competences in four essential spheres: 1) competence to recognize and tolerate differences 2) competence to educate pupils with different needs in a common type class; 3) competence of collaboration; 4) Competence of personal professional improvement. Equally, applying content analysis method the Master thesis reveals the concept of inclusive education in terms of teachers and future teachers. The comparison of teachers and future teachers' inclusive education competence evaluation was carried out employing parametric Student test.

166 teachers of general education schools and 167 future teachers studying at different Lithuanian Universities participated in the research.

The research provides that in terms of respondents, inclusive education competence in all essential spheres is assessed fairly high. Researching the structure of inclusive education competence it appeared that the first competence - to recognize and tolerate differences is revealed by the following structural components: accessibility of education system for all students; ability to comply with the provisions of inclusive education in practice; inclusive education – a way to ensure all students' needs; the concept of inclusive education; different educational needs – not an obstacle.

The second competence – educating students with different needs in a common type class comprises: preparedness and skills to educate students with different needs; recognition of education social function; Understanding, differentiation and individualization of education (learning) techniques, assessment methods; teacher's responsibility for every student's learning.

The third, collaboration competence, is described by the following structure: the knowledge of collaboration principles and teamwork; collaboration – the basis of inclusive

education; ability to collaborate with others; collaboration – a means of personal and institutional improvement.

The last i.e. the fourth competence is revealed by: knowledge about activity field exploration and professional improvement possibilities; activity reflection and personal responsibility for professional improvement; openness to novelties and ability to organize and assess their activities.

Key words: inclusive education, competence of inclusive education, attitude, knowledge, skills, abilities, teachers and future teachers.

PRIEDAI

Gerbiami Pedagogai,

būčiau dėkinga, jeigu kiek įmanoma atviriau atsakytumėte į pateiktus klausimus.

Jūsų nuomonė yra labai svarbi. Anketa yra anoniminė. Gauti duomenys bus naudojami magistro darbe ir tik statistškai apibendrinti. Šiuo klausimynu siekiama įvertinti inkluzinėje švietimo sistemoje dirbančių pedagogų kompetencijas.

Pateikdami atsakymus, pažymėkite juos X atitinkamuose langeliuose.

1. DALIS: Bendroji informacija**1.1. Jūsų lytis:**

Moteriška		Vyriška	
-----------	--	---------	--

1.2. Jūsų gyvenamoji vieta:

Kaimas	
Miestelis	
Miestas	

1.3. Jūsų amžius (įrašykite):

--

1.4. Jūsų pedagoginio darbo stažas:

Iki 5 metų	
Nuo 5 iki 10	
Nuo 10 iki 15	
Nuo 15 iki 20	
Nuo 20 iki 25	
Nuo 25 iki 30	
Nuo 30 ir daugiau	

1.5. Jūsų profesinė kvalifikacinė kategorija:

Mokytojas	
Vyr. mokytojas	
Mokytojas metodininkas	
Mokytojas ekspertas	

1.6. Koks Jūsų išsilavinimas?

1. Bakalauro diplomas (igytas kolegijoje)	
2. Bakalauro diplomas (igytas universitete)	
3. Magistro laipsnis	
4. Neturiu pedagoginio išsilavinimo	
5. Kita (įrašykite):	

1.7. Su kokios(ų) klasės(ių) mokiniais dirbate?

Pradinės klasės (1-4)	
Pagrindinės klasės (5-10)	
Aukštesnės klasės (11-12)	
Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	
Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	
Visos klasės (1-12)	

1.8. Ar klasėje, kurioje dirbate⁶³, yra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP)?

Taip		Ne	
------	--	----	--

Jei taip, nurodykite mokinių, turinčių SUP, skaičių:

Nedideli SUP	
Vidutiniai SUP	
Dideli SUP	
Labai dideli SUP	

1.9. Ar Jūsų klasėje yra ugdomi mokiniai, turintys SUP, susijusių su?

	Taip	Ne	Skaičius
Regos negalia			
Klausos negalia			
Fizine negalia			
Specifiniais mokymosi sutrikimais			
Kalbos sutrikimais			
Intelektu sutrikimais			
Emocijų ir elgesio sutrikimais			
Kita (įrašykite):			

1.10. Nurodykite, kiek įvairi Jūsų klasė. Įrašykite, kiek Jūsų klasėje yra vaikų, priklausančių:

	Skaičius
Skirtingoms religinėms grupėms	
Skirtingoms rasėms	
Skirtingoms etninėms grupėms (tautybėms)	
Skirtingoms gimtosioms kalboms	
Vaikams imigrantams	
Socialinės rizikos šeimoms	
Ypatingai gabiems mokiniams	

1.11. Mokinių skaičius mokykloje, kurioje dirbate?

Iki 100 mokinių	
100-300 mokinių	
300-500 mokinių	
Virš 500 mokinių	
Virš 1000 mokinių	

⁶³ Jei Jūs nesate klasės auklėtojas(a), pasirinkite vieną tipiškiausią klasę.

2 DALIS: Pagarba mokinių įvairovei

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymėdami X tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Eil.Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
2.1	Švietimo sistema turi būti grindžiama žmonių lygybės, žmogaus teisių ir demokratinių vertybių principais						
2.2	Švietimo sistema turi būti prieinama visiems mokiniams						
2.3	Inkliuzinis ugdymasis padeda užtikrinti švietimo kokybę						
2.4	Kiekvienas mokinys gali atsidurti iškritimo iš švietimo sistemos situacijoje, todėl svarbu kurti inkluzinę mokyklą, užtikrinančią visų mokinių poreikių tenkinimą, o ne tik turinčių SUP						
2.5	Nepakanka tik suteikti galimybę mokytis bendroje ugdymo įstaigoje visiems mokiniams, taip pat svarbu, kad kiekvienas įsitrauktų į prasmingą ugdymosi veiklą						
2.6	Yra „normalu būti kitokiu“						
2.7	Mokinių įvairovė turi būti gerbiama ir laikoma ne kliūtimi, o ištekliais, galimybėmis, praplečiančiais mokinių ugdymosi galimybes, padidinančiais mokyklos, bendruomenės ir visuomenės vertę						
2.8	Kiekvienas besimokantis yra svarbus ir turi teisę į kokybišką ugdymąsi						
2.9	Kiekvieno mokinio nuomonė turėtų būti išgirsta ir gerbiama						
2.10	Besimokančiųjų kategorizavimas ir etiketizavimas apriboja mokinių ugdymosi galimybes						
2.11	Mokymas ir mokymasis yra partnerystė tarp mokinių ir mokytojų						
2.12	Pažįstant įvairovę, mokiniai yra patys geriausi resursai tiek sau patiems, tiek savo bendraklasiams						
2.13	Mokinių įvairovę lemia skirtingas pagalbos poreikis, kultūros ypatumai, kalbos skirtybės, socialinės-ekonominės situacijos ir pan.						
2.14	Manau, kad mokiniai mokosi skirtingai, todėl patobulinti kiekvieno mokinio mokymąsi gali padėti mokymosi stilių pažinimas						
2.15	Mokyklos bendruomenė bei aplinka daro įtaką mokinių savivertei ir mokymosi potencialui						
2.16	Įvairovė ir skirtybės man yra galimybė tobulėti						
2.17	Įgyvendinant ugdymo programą, aš atsižvelgiu į mokinių įvairovę						
2.18	Skirtingi ugdymo poreikiai man nėra kliūtis						
2.19	Aš suprantu inkluzinio ugdymo sąvoką						
Jeigu suprantate, paaiškinkite šią sąvoką:							
2.20	Aš žinau pagrindinius principus, kuriais grindžiama inkluzinio švietimo sistema						
2.21	Aš dažnai kritiškai įsivertinu savo asmeninį požiūrį ir nuostatas į ugdymą ir jų poveikį savo veiklai						
2.22	Aš laikausi konfidencialumo principo savo darbe, nuolat tobulinu savo etiką						
2.23	Man įdomu analizuoti švietimo sistemos vystymosi istoriją, tai man padeda geriau suprasti dabar vykstančius pokyčius ir kontekstą						
2.24	Aš suprantu, ką jaučia ir išgyvena mokinys, turintis įvairių ugdymosi poreikių						
2.25	Aš stengiuosi įvairiais būdais kovoti su diskriminuojančiu požiūriu ir lengvai atpažįstu segreguojančias (atskiriančias) situacijas						

3 DALIS: Pagalba kiekvienam besimokančiajam

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymėdami X tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Eil.Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
3.1	Ugdymasis visų pirma yra socialinis reiškinys						
3.2	Visiems mokiniams vienodai svarbus yra tiek akademinis, tiek praktinis, tiek ir socialinis ugdymasis						
3.3	Kiekvienas gali mokytis ir pasiekti jo galimybes atitinkantį rezultatą						
3.4	Svarbu identifikuoti ir lavinti besimokančiojo stiprybes (galimybes), ugdymosi potencialą						
3.5	Kiekvienas mokinytis turėtų dalyvauti priimant sprendimus dėl savo ugdymosi ir pasiekimų vertinimo						
3.6	Tėvų ir šeimos narių pagalba bei kitoks dalyvavimas yra svarbus mokinio ugdymo procese						
3.7	Yra būtina ugdyti kiekvieno mokinio savarankiškumą						
3.8	Mokinio ugdymosi sėkmę labiausiai nulemia mokytojo lūkesčiai, todėl būtina demonstruoti tikėjimą kiekvieno mokinio galimybėmis						
3.9	Geras mokytojas geba ugdyti visus mokinius						
3.10	Mokytojai turi prisiimti atsakomybę už ugdymosi galimybių sudarymą kiekvienam klasėje esančiam mokiniui						
3.11	Mokymasis yra procesas, kuriame kiekvienas mokinytis turėtų išsiugdyti „mokėjimo mokytis“ įgūdžius, o ne tik įgyti tam tikros srities/dalyko žinių						
3.12	Iš esmės visi mokosi panačiai (mokymosi procesą sudaro tie patys etapai ir principai), o specialių/specifinių mokymosi metodų yra labai ne daug						
2.13	Ugdymo programos ir ugdymo strategijų pritaikymas padeda įveikti mokinio patiriamus mokymosi sunkumus						
3.14	Vertinu bendrą darbą su tėvais ir šeima						
3.15	Aš žinau bendruosius ir specifinius vaiko raidos dėsningumus						
3.16	Aš žinau įvairius mokymosi stilius ir strategijas						
3.17	Aš turiu pakankamai žinių apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir galimus ugdymo modelius						
3.18	Aš išmanau pozityvaus elgesio ir klasės valdymo strategijas						
3.19	Aš moku įžvelgti kliūtis, trukdančias mokinių ugdymuisi, ir jų įveikimo būdus						
3.20	Aš žinau formuojamojo vertinimo metodus						
3.21	Aš žinau kaip individualizuoti ugdymą						
3.22	Aš gebu atpažinti skirtingus mokymosi stilius ir teikti pagalbą mokymosi mokytis procese						
3.23	Aš gebu teikti pagalbą mokiniui kuriant socialinius ryšius ir plėtojant socialinius įgūdžius						
3.24	Aš vienodai gerai dirbu tiek individualiai, tiek su heterogeninėmis grupėmis						
3.25	Aš taikau pozityvaus elgesio valdymo strategijas klasėje						
3.26	Mokymosi procese aš taikau informacines kompiuterines technologijas						
3.27	Aš gebu skatinti ir organizuoti mokinių mokymąsi bendradarbiaujant						
3.28	Aš gebu sudaryti individualius ugdymo planus, diferencijuoti bei individualizuoti ugdymą pamokoje, numatyti mokymosi rezultatus, atsižvelgdamas į įvairius mokinių ugdymosi poreikius						
3.29	Aš skatinu autonomišką (personalizuotą) mokymąsi						
3.30	Pamokų metu aš sistemingai naudoju tradicinius ir alternatyvius ugdymo metodus						
3.31	Aš dažnai taikau diagnostinį vertinimą						
3.32	Aš dažnai taikau kaupiamąjį ir formuojamąjį vertinimą						
3.33	Aš dažniau taikau diagnostinį vertinimą negu kaupiamąjį ar formuojamąjį						

4 DALIS: Darbas drauge su kitais

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymėdami X tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Eil.Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
4.1	Inkliuzinis ugdymas nebus sėkmingas dirbant individualiai ir izoliuotai						
4.2	Bendravimas, bendradarbiavimas bei komandinis darbas yra sėkmingo inkliuzinio ugdymo pagrindas						
4.3	Bendradarbiavimas ir komandinis darbas skatina profesinį tobulėjimą, nes vieni specialistai mokosi iš kitų						
4.4	Aš jaučiu pagarbą šeimų įvairovei ir jų socialiniams-kultūriniais-ekonominiams skirtumams						
4.5	Pedagogas turi prisiimti atsakomybę už ryšių su šeima kūrimą						
4.6	Aš žinau bendradarbiavimo ir komandinio darbo principus ir strategijas						
4.7	Aš išmanau šeimos ypatumus (kultūrinius, socialinius, vaiko SUP atveju ir kt.)						
4.8	Aš žinau problemų sprendimo bendradarbiaujant strategijas						
4.9	Aš gebu įtraukti tėvus į vaiko ugdymosi procesą						
4.10	Aš gebu bendradarbiauti su visomis šeimomis (iš skirtingos kultūrinės, socialinės aplinkos ar skirtingų etninių, lingvistinių grupių ir t.t.)						
4.11	Aš gebu bendrauti ir sutarti su kitais bei dirbti komandoje						
4.12	Aš gebu spręsti problemas bendradarbiaujant su kitais						
4.13	Aš gebu kartu su kitais pedagogais ar specialistais planuoti ugdymą, sudaryti individualius ugdymo planus ir dirbti kartu (net ir vienoje klasėje) bendradarbiaujant						
4.14	Aš dalyvauju mokyklos veiklos įsivertinimo, analizės ir tobulinimo procesuose						
4.15	Aš gebu suburti klasės bendruomenę, kuri sudaro mokyklos bendruomenės dalį						
4.16	Aš įnešu savo indėlį į mokyklos bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis ir organizacijomis						

5 DALIS: Asmeninis profesinis tobulėjimas

Eil.Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
5.1.	Mokymas – tai nuolatinis problemų sprendimas, reikalaujantis sisteminio planavimo, vertinimo ir reflektavimo						
5.2.	Veiklos refleksija mokytojams padeda veiksmingiau dirbti tiek su vaikais, tiek su tėvais ar kolegomis						
5.3.	Pedagogas yra atsakingas už savo profesinį tobulėjimą						
5.4.	Pedagogas negali žinoti visko ir neprivalo būti visų sričių ekspertu						
5.5.	Aš turiu pakankamai žinių apie meta-mokymąsi ir metakognityvinius procesus						
5.6.	Aš išmanau veiklos tyrimo metodus						
5.7	Aš išmanau švietimo įstatymus, naujausius teisės aktus apie inkliuzinį ugdymą ir politiką, reglamentuojančius švietimo sritį						
5.8	Aš žinau galimybių ir būdų (institucijų, programų, projektų ir kt.), skirtų dirbančiam mokytojui tobulinti kvalifikaciją						
5.9	Aš gebu sistemingai įsivertinti savo veiklą						
5.10	Aš gebu įtraukti kitus bendruomenės narius į veiklos vertinimą ir reflektavimą						
5.11	Man būdingas lankstumas organizuojant ugdymą, pasirenkant veiklos strategijas						
5.12	Aš gebu tinkamai planuoti savo veiklą						
5.13	Aš esu atviras, aktyvus bei gebu mokytis iš kitų						

Ačiū už Jūsų nuoširdžius atsakymus!!!

Anketą parengė Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Specialiojo ugdymo koordinavimo studijų magistrantė Simona Daniūtė. Klausimynas sudarytas, remiantis Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros dokumentu (2012) „Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers“.

2 priedas

**Gerbiami Studentai (arba neseniai baigę pedagogikos studijas),
būčiau dėkinga, jeigu kiek įmanoma atviriau atsakytumėte į pateiktus klausimus.**
Jūsų nuomonė yra labai svarbi. Anketa yra anoniminė. Gauti duomenys bus naudojami magistro darbe ir tik statistiškai apibendrinti. Šiuo klausimynu siekiama įvertinti inkluzinėje švietimo sistemoje dirbsiančių (būsimumų) pedagogų kompetencijas.
Pateikdami atsakymus, pažymėkite juos X atitinkamuose langeliuose.

1. DALIS: Bendroji informacija

1.1. Jūsų lytis:

Moteriška		Vyriška	
-----------	--	---------	--

1.2. Jūsų gyvenamoji vieta:

Kaimas	
Miestelis	
Miestas	

1.3. Jūsų amžius (įrašykite):

--

1.4. Kelintame kurse Jūs studijuojate?⁶⁴

Bakalauro 3 kurse	
Bakalauro 4 kurse	
Magistro 1 kursas	
Magistro 2 kursas	

1.5. Kokios srities pedagogines studijas Jūs studijuojate (esate baigęs)?

Specialiosios pedagogikos	
Socialinės pedagogikos	
Ikimokyklinio ugdymo pedagogikos	
Pradinio ugdymo pedagogikos	
Dalyko pedagogikos	
Kita (įrašykite):	

1.6. Ar Jums be praktikos yra tekę užsiimti pedagogine veikla (pvz.: savanoryste ir pan.)?

Taip		Ne	
------	--	----	--

1.7. Ar pedagoginės praktikos metu Jūsų klasėje⁶⁵, kurioje Jūs mokėte, buvo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP)?

Taip		Ne	
------	--	----	--

Jei taip, nurodykite mokinių, turinčių SUP, skaičių:

	Skaičius
Nedideli SUP	
Vidutiniai SUP	
Dideli SUP	

Labai dideli SUP	
Nežinau	

1.8. Ar klasėje buvo ugdomi mokiniai, turintys SUP, susijusių su?

	Taip	Ne	Skaičius
Regos negalia			
Klausos negalia			
Fizine negalia			
Specifiniais mokymosi sutrikimais			
Kalbos sutrikimais			
Intelektu sutrikimais			
Emocijų ir elgesio sutrikimais			
Kita (įrašykite):			
Nežinau			

1.9. Nurodykite, kiek įvairi buvo Jūsų klasė, kurioje atlikote praktiką. Įrašykite, kiek Jūsų klasėje buvo vaikų, priklausančių:

	Skaičius
Skirtingoms religinėms grupėms	
Skirtingoms rasėms	
Skirtingoms etninėms grupėms (tautybėms)	
Skirtingoms gimtosioms kalboms	
Vaikams imigrantams	
Socialinės rizikos šeimoms	
Ypatingai gabiems mokiniams	
Nežinau	

1.10. Ar pedagoginės praktikos metu teko atlikti užduotis, susijusias su mokinių, turinčių SUP ar kitokių skirtybių, ugdymu?

Taip		Ne	
------	--	----	--

⁶⁴ Jei esate jau baigęs pedagogines studijas, šį klausimą praleiskite.

⁶⁵ Jei pedagoginę praktiką atlikote ne vienoje klasėje, pasirinkite vieną tipiškiausią klasę.

2 DALIS: Pagarba mokinių įvairovei

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymėdami X tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Eil. Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
2.1	Švietimo sistema turi būti grindžiama žmonių lygybės, žmogaus teisių ir demokratinių vertybių principais						
2.2	Švietimo sistema turi būti prieinama visiems mokiniams						
2.3	Inkliuzinis ugdymasis padeda užtikrinti švietimo kokybę						
2.4	Kiekvienas mokinys gali atsidurti iškritimo iš švietimo sistemos situacijoje, todėl svarbu kurti inkliuzinę mokyklą, užtikrinančią visų mokinių poreikių tenkinimą, o ne tik turinčių SUP						
2.5	Nepakanka tik suteikti galimybę mokytis bendroje ugdymo įstaigoje visiems mokiniams, taip pat svarbu, kad kiekvienas įsitrauktų į prasmingą ugdymosi veiklą						
2.6	Yra „normalu būti kitokiu“						
2.7	Mokinių įvairovė turi būti gerbiama ir laikoma ne kliūtimi, o ištekliais, galimybėmis, praplečiančiais mokinių ugdymosi galimybes, padidinančiais mokyklos, bendruomenės ir visuomenės vertę						
2.8	Kiekvienas besimokantis yra svarbus ir turi teisę į kokybišką ugdymąsi						
2.9	Kiekvieno mokinio nuomonė turėtų būti išgirsta ir gerbiama						
2.10	Besimokančiųjų kategorizavimas ir etiketizavimas apriboja mokinių ugdymosi galimybes						
2.11	Mokymas ir mokymasis yra partnerystė tarp mokinių ir mokytojų						
2.12	Pažįstant įvairovę, mokiniai yra patys geriausi resursai tiek sau patiems, tiek savo bendraklasiams						
2.13	Mokinių įvairovę lemia skirtingas pagalbos poreikis, kultūros ypatumai, kalbos skirtybės, socialinės-ekonominės situacijos ir pan.						
2.14	Manau, kad mokiniai mokosi skirtingai, todėl patobulinti kiekvieno mokinio mokymąsi gali padėti mokymosi stilių pažinimas						
2.15	Mokyklos bendruomenė bei aplinka daro įtaką mokinių savivertei ir mokymosi potencialui						
2.16	Įvairovė ir skirtybės man yra galimybė tobulėti						
2.17	Įgyvendinant ugdymo programą, aš atsižvelgiu į mokinių įvairovę						
2.18	Skirtingi ugdymo poreikiai man nėra kliūtis						
2.19	Aš suprantu inkliuzinio ugdymo sąvoką						
Jeigu suprantate, paaiškinkite šią sąvoką:							
2.20	Aš žinau pagrindinius principus, kuriais grindžiama inkliuzinio švietimo sistema						
2.21	Aš dažnai kritiškai įsivertinu savo asmeninį požiūrį ir nuostatas į ugdymą ir jų poveikį savo veiklai						
2.22	Aš laikausi konfidencialumo principo savo darbe, nuolat tobulinu savo etiką						
2.23	Man įdomu analizuoti švietimo sistemos vystymosi istoriją, tai man padeda geriau suprasti dabar vykstančius pokyčius ir kontekstą						
2.24	Aš suprantu, ką jaučia ir išgyvena mokinys, turintis įvairių ugdymosi poreikių						
2.25	Aš stengiuosi įvairiais būdais kovoti su diskriminuojančiu požiūriu ir lengvai atpažįstu segreguojančias (atskiriančias) situacijas						

3 DALIS: Pagalba kiekvienam besimokančiajam

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymėdami X tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Eil. Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
3.1	Ugdymasis visų pirma yra socialinis reiškinys						
3.2	Visiems mokiniams vienodai svarbus yra tiek akademinis, tiek praktinis, tiek ir socialinis ugdymasis						
3.3	Kiekvienas gali mokyti ir pasiekti jo galimybes atitinkantį rezultatą						
3.4	Svarbu identifikuoti ir lavinti besimokančiojo stiprybes (galimybes), ugdymosi potencialą						
3.5	Kiekvienas mokinys turėtų dalyvauti priimant sprendimus dėl savo ugdymosi ir pasiekimų vertinimo						
3.6	Tėvų ir šeimos narių pagalba bei kitoks dalyvavimas yra svarbus mokinio ugdymo procese						
3.7	Yra būtina ugdyti kiekvieno mokinio savarankiškumą						
3.8	Mokinio ugdymosi sėkmę labiausiai nulemia mokytojo lūkesčiai, todėl būtina demonstruoti tikėjimą kiekvieno mokinio galimybėmis						
3.9	Geras mokytojas geba ugdyti visus mokinius						
3.10	Mokytojai turi prisiimti atsakomybę už ugdymosi galimybių sudarymą kiekvienam klasėje esančiam mokiniui						
3.11	Mokymasis yra procesas, kuriame kiekvienas mokinys turėtų išsiugdyti „mokėjimo mokyti“ įgūdžius, o ne tik įgyti tam tikros srities/dalyko žinių						
3.12	Iš esmės visi mokosi panačiai (mokymosi procesą sudaro tie patys etapai ir principai), o specialių/specifinių mokymosi metodų yra labai ne daug						
2.13	Ugdymo programos ir ugdymo strategijų pritaikymas padeda įveikti mokinio patiriamus mokymosi sunkumus						
3.14	Vertinu bendrą darbą su tėvais ir šeima						
3.15	Aš žinau bendruosius ir specifinius vaiko raidos dėsningumus						
3.16	Aš žinau įvairius mokymosi stilius ir strategijas						
3.17	Aš turiu pakankamai žinių apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir galimus ugdymo modelius						
3.18	Aš išmanau pozityvaus elgesio ir klasės valdymo strategijas						
3.19	Aš moku įžvelgti kliūtis, trukdančias mokinių ugdymuisi, ir jų įveikimo būdus						
3.20	Aš žinau formuojamojo vertinimo metodus						
3.21	Aš žinau kaip individualizuoti ugdymą						
3.22	Aš gebu atpažinti skirtingus mokymosi stilius ir teikti pagalbą mokymosi mokyti procese						
3.23	Aš gebu teikti pagalbą mokiniui kuriant socialinius ryšius ir plėtojant socialinius įgūdžius						
3.24	Aš vienodai gerai dirbu tiek individualiai, tiek su heterogeninėmis grupėmis						
3.25	Aš taikau pozityvaus elgesio valdymo strategijas klasėje						
3.26	Mokymosi procese aš taikau informacines kompiuterines technologijas						
3.27	Aš gebu skatinti ir organizuoti mokinių mokymąsi bendradarbiaujant						
3.28	Aš gebu sudaryti individualius ugdymo planus, diferencijuoti bei individualizuoti ugdymą pamokoje, numatyti mokymosi rezultatus, atsižvelgdamas į įvairius mokinių ugdymosi poreikius						
3.29	Aš skatinu autonomišką (personalizuotą) mokymąsi						
3.30	Pamokų metu aš sistemingai naudoju tradicinius ir alternatyvius ugdymo metodus						
3.31	Aš dažnai taikau diagnostinį vertinimą						
3.32	Aš dažnai taikau kaupiamąjį ir formuojamąjį vertinimą						
3.33	Aš dažniau taikau diagnostinį vertinimą negu kaupiamąjį ar formuojamąjį						

4 DALIS: Darbas drauge su kitais

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymėdami X tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku , 6 - visiškai sutinku.

Eil. Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
4.1	Inkliuzinis ugdymas nebus sėkmingas dirbant individualiai ir izoliuotai						
4.2	Bendravimas, bendradarbiavimas bei komandinis darbas yra sėkmingo inkliuzinio ugdymo pagrindas						
4.3	Bendradarbiavimas ir komandinis darbas skatina profesinį tobulėjimą, nes vieni specialistai mokosi iš kitų						
4.4	Aš jaučiu pagarbą šeimų įvairovei ir jų socialiniams-kultūriniais-ekonominiams skirtumams						
4.5	Pedagogas turi prisiimti atsakomybę už ryšių su šeima kūrimą						
4.6	Aš žinau bendradarbiavimo ir komandinio darbo principus ir strategijas						
4.7	Aš išmanau šeimos ypatumus (kultūrinius, socialinius, vaiko SUP atveju ir kt.)						
4.8	Aš žinau problemų sprendimo bendradarbiaujant strategijas						
4.9	Aš gebu įtraukti tėvus į vaiko ugdymosi procesą						
4.10	Aš gebu bendradarbiauti su visomis šeimomis (iš skirtingos kultūrinės, socialinės aplinkos ar skirtingų etninių, lingvistinių grupių ir t.t.)						
4.11	Aš gebu bendrauti ir sutarti su kitais bei dirbti komandoje						
4.12	Aš gebu spręsti problemas bendradarbiaujant su kitais						
4.13	Aš gebu kartu su kitais pedagogais ar specialistais planuoti ugdymą, sudaryti individualius ugdymo planus ir dirbti kartu (net ir vienoje klasėje) bendradarbiaujant						
4.14	Aš dalyvauju mokyklos veiklos įsivertinimo, analizės ir tobulinimo procesuose						
4.15	Aš gebu suburti klasės bendruomenę, kuri sudaro mokyklos bendruomenės dalį						
4.16	Aš įnešu savo indėlį į mokyklos bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis ir organizacijomis						

5 DALIS: Asmeninis profesinis tobulėjimas

Eil. Nr.	Teiginiai	1	2	3	4	5	6
5.1.	Mokymas – tai nuolatinis problemų sprendimas, reikalaujantis sisteminio planavimo, vertinimo ir reflektavimo						
5.2.	Veiklos refleksija mokytojams padeda veiksmingiau dirbti tiek su vaikais, tiek su tėvais ar kolegomis						
5.3.	Pedagogas yra atsakingas už savo profesinį tobulėjimą						
5.4.	Pedagogas negali žinoti visko ir neprivalo būti visų sričių ekspertu						
5.5.	Aš turiu pakankamai žinių apie meta-mokymąsi ir metakognityvinius procesus						
5.6.	Aš išmanau veiklos tyrimo metodus						
5.7	Aš išmanau švietimo įstatymus, naujausius teisės aktus apie inkliuzinį ugdymą ir politiką, reglamentuojančius švietimo sritį						
5.8	Aš žinau galimybių ir būdų (institucijų, programų, projektų ir kt.), skirtų dirbančiam mokytojui tobulinti kvalifikaciją						
5.9	Aš gebu sistemingai įsivertinti savo veiklą						
5.10	Aš gebu įtraukti kitus bendruomenės narius į veiklos vertinimą ir reflektavimą						
5.11	Man būdingas lankstumas organizuojant ugdymą, pasirenkant veiklos strategijas						
5.12	Aš gebu tinkamai planuoti savo veiklą						
5.13	Aš esu atviras, aktyvus bei gebu mokytis iš kitų						

Ačiū už Jūsų nuoširdžius atsakymus!!!

Anketą parengė Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Specialiojo ugdymo koordinavimo studijų magistrantė Simona Daniūtė. Klausimynas sudarytas, remiantis Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros dokumentu (2012) „Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers“.

Pedagogų inkluzinio ugdymo samprata: turinio analizė

Kategorija	Leksiniai-semantiniai vienetai	Vnt. skaičius
Ugdymo prieinamumas visiems	<p>Ugdymo prieinamumas (18); Inkluzinis ugdymas- tai nenutrūkstantis procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams (25); Inkluzinis ugdymas reiškia, kad mokykla pasirengusi priimti visus norinčius mokytis (39); Tai mokinių ugdymas, nepaisant jokių individualių ypatybių, sunkumų (49); Ir užtikrina ugdymo prieinamumą kiekvienam mokiniui. Tikima, kad kiekvienas gali mokytis ir išmokti (75); Visų vaikų ugdymas, neišskiriant jų (104); Užtikrinamas ugdymo prieinamumas kiekvienam (116); Ir siekiant, kad jis dalyvautų, nebūtų atskirtas nuo švietimo paslaugų (119); Tai nenutrūkstantis ugdymo procesas, užtikrinantis kokybišką visų visuomenės narių ugdymą (123); Mokykla yra pasirengusi priimti visus ir visokius mokinius ir juos ugdyti (126); Užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam vaikui. Tikima, kad kiekvienas gali mokytis ir išmokti (131); Inkluzinis ugdymas – ugdymo procesas, kuris suteikia galimybę visiems ugdytis, neišskiriant SUP (137); Mokykla siekia užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam (mokytis gali kiekvienas) (140); Ugdymas prieinamas (142); Užtikrinti ugdymą visiems visuomenės nariams, neatsižvelgiant į skirtumus (148); Prieinamas visiems (149); Tikima, kad visi gali ugdytis ir išmokti (nors aš tuo netikiu) (157); Kiekvienas pagal savo gebėjimus gali mokytis ir išmokti – ugdymas turi būti prieinamas kiekvienam (159); Turi užtikrinti ugdymo kokybę ir teisingumą. Visuotinio prieinamumo principais... Visi išvardinti principai yra vienas nuo kito neatsiejami ir vieni kitus papildantys (151); Inkluzinis ugdymas – tai nenutrūkstantis procesas, kurio tikslas yra kokybiškas ugdymas visiems ir visokiems visuomenės nariams (163)</p>	20
Skirtybių/įvairovės pripažinimas ir toleravimas	<p>Pripažįstant ir gerbiant įvairovę (25); Toleruojami skirtumai (34); Kitoks vaikas ne problema, o galimybė pedagogui ko nors išmokti (34); Skirtingi mokiniai – privalumas tokioje mokykloje (39); Skirtybės tarp mokinių vertinamos kaip privalumas o ne problema (49);</p>	12

	<p>Inkliuzinis ugdymas – tai visų vaikų įvairovės poreikių priėmimas (50);</p> <p>Inkliuzinis ugdymasis, tai mokinių įvairovės priėmimas, nepaisant jų socialinės padėties, poreikių ir pan. (69);</p> <p>Pagarba mokinių įvairovei (132);</p> <p>O skirtybės toleruojamos (134);</p> <p>Skirtybės – tai ne problema ir t.t.(140);</p> <p>Skirtybės toleruojamos ir įvertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos (157);</p> <p>Siekiamybė priimti mokinių (žmonių) išskirtinumą (160)</p>	
<p>Lygios galimybės visiems (ugdymas be diskriminacijos)</p>	<p>Tai ugdymas paremtas lygiomis galimybėmis visiems (15);</p> <p>Inkliuziniame ugdyme neturi būti jokios atskirties rizikos (18);</p> <p>Svarbiausia jų neiškirti iš kitų (21);</p> <p>Vengiant bet kokios diskriminacijos (25);</p> <p>Visi skirtingi, bet ir visi lygūs (44);</p> <p>Ir lygių galimybių sudarymas mokantis (50);</p> <p>Išskirtinis mokymas, kuris mažina ir išgyvendina atskirtį švietimo sistemoje (89);</p> <p>Tai procesas (ugdymo), kuriame visiems suteikiamos vienodos sąlygos, neatsižvelgiant į jų skirtybes, nediskriminuojant (111);</p> <p>Nepatirtų atskirties būdamas švietimo sistemoje (119);</p> <p>Vengiant bet kokios diskriminacijos (123);</p> <p>Nediskriminuojant nei dėl rasės, tikėjimo, kalbos, socialinės padėties ir pan.(148)</p> <p>Inkliuzinis ugdymas pagrįstas lygių galimybių, antidiskriminacijos principu (151);</p>	12
<p>Asmens poreikiams pritaikyta aplinka (mokykla)</p>	<p>Inkliuzinis ugdymas- tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui <u>parengtoje</u> mokykloje (74);</p> <p>Tai spec. poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui <u>parengtoje</u> mokykloje (97);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas – tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui <u>parengtoje</u> mokykloje (113);</p> <p>Mokykla mokiniui, kai keičiamas ne mokinys, o mokykla siekia pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam vaikui, t.y. patenkinti jo poreikius. (131);</p> <p>Jeigu yra galimybė sudaryti jiems tinkamas sąlygas (136)</p>	5
<p>Ugdymo pritaikymas ir individualizavimas asmens poreikiams</p>	<p>Diferencijuotas ugdymas (5);</p> <p>Ugdymas taikomas pagal individualumą, gebėjimus (9);</p> <p>Atsižvelgiant į visų mokinių poreikius, jų skirtybes (18);</p> <p>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymas pagal jų poreikius (21);</p> <p>Atsižvelgiant į kiekvieno individualybę, jo gebėjimus (25);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas – tai kada atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtingus poreikius (33);</p>	25

	<p>Ir gali užtikrinti kiekvieno efektyvų ugdymąsi (39); Tai toks ugdymas, kai atsižvelgiama į visų mokinių poreikių įvairovę (44); Kai ugdomas yra ugdomas atsižvelgiant į jo galimybes ir poreikius, diferencijuojant (60); Tai procesas, kurio dėka mokiniai gali visapusiškai įsijungti į ugdymąsi ir plėtoti savo gebėjimus (69); Ugdymas, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualius gebėjimus ir poreikius (73); Inkluzinis ugdymas – tai atsižvelgimas į visų besimokančiųjų poreikius. Keičiamas ne mokinsys, o mokykla siekia pašalinti visas galimas kliūtis (75); Mokymas pritaikomas kiekvienam individualiai(80); Visų ugdytinių ugdymas atsižvelgiant į jų skirtumus ir poreikius (81); Kai ugdymo procesas yra įvairus. Jis vykdomas atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius (85); Pagal individualius gebėjimus ir poreikius (116); Kai ugdomi SUP mokiniai bendrojo lavinimo mokykloje – integruojant ir diferencijuojant ugdymo procesą pagal kiekvieno vaiko poreikius (118); Inkluzinis ugdymas – tai procesas, kurio metu atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtingus ugdymosi poreikius (119); Bei ugdymąsi, atsižvelgiant į jų individualius gebėjimus ir poreikius (123); Švietimas, kuris užtikrina visų mokinių poreikių tekinimą ir pan.(132); Tai toks ugdymas, kai atsižvelgiama į kiekvieno mokinio poreikius (134); Atsižvelgiama į visų besimokančiųjų poreikius (140); Ugdymas tinkamas ir efektyvus įvairių gabumų, socialinių, nacionalinių ar kitų grupių mokiniams (142); Tai ugdymo proceso diferencijavimas, atsižvelgiant į mokinių skirtumus, dėmesys kiekvienam mokiniui (147); Pritaikytas visiems, priimtinas visiems ugdymas (149); Kai ugdymas vykdomas pagal visų besimokančiųjų poreikius (157);</p>	
<p>Tapatinama su integruotu ugdymu</p>	<p>Tai ugdymas visų mokinių kartu, nepaisant to, kad jis turi specialiųjų poreikių ar kitų „išskirtinumų“ (3); Mokymas kartu su visais (16); Spec. ugdymo poreikių vaikų ugdymas kartu su kitais (35); Tai neįgalių vaikų mokymasis bendrojo lavinimo mokyklose (58); Kai mokiniai, turintys specifinių mokymosi poreikių integruojami į bendro lavinimo mokyklas, t.y. ne atskirose mokyklose, o mokosi bendrai (63); Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais bendrojo ugdymo mokyklose (70); Spec. poreikių mokinių integravimas į bendrojo lavinimo mokyklas (78);</p>	<p>12</p>

	<p>Inkliuzinis ugdymas – tai specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas kartu su to paties amžiaus vaikais (84);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas – tai specialiųjų poreikių mokinių ugdymas kartu su bendraamžiais (87);</p> <p>Mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, ugdymas bendroje mokykloje (94);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas – tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais (139);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas – tai integruoto ugdymo siekiamybė (143)</p>	
Socialinis dalyvavimas/socialinė integracija	<p>Įtraukiant į visuomeninę veiklą (18);</p> <p>Galimybė atlikti įvairius socialinius vaidmenis (31);</p> <p>Socialinė neįgaliųjų integracija (76);</p> <p>Kultūrinį ir bendruomenės gyvenimą, mažinant atskirtį (101);</p> <p>Tai ugdymas, kai mokinys, turintis kitokių poreikių, nėra atskirtas nuo bendruomenės (124)</p>	5
Mokykla visiems	<p>Mokykla visiems: SUP, gabiems, įvairių mokymosi stilių (64);</p> <p>Idealios mokyklos vizija, kurioje mokosi įvairių poreikių mokiniai (117);</p> <p>Mokykla visiems (127);</p> <p>Mokykla visiems (160)</p>	4
Kiekvienas vaikas - vertybė	<p>Kiekvienas vaikas yra vertybė (13);</p> <p>Užikrinama mokinio savivertė (73);</p> <p>Svarbus kiekvienas mokinys ir jo poreikiai (159)</p>	3
Reikalingos pagalbos teikimas/užtikrinimas	<p>Pagalbos poreikis skirtingų gebėjimų mokiniams (59);</p> <p>Tai toks ugdymas, kur kiekvienas mokinys pagal savo galias ne tik mokosi, bet ir gauna paramą (77);</p> <p>Pagalba kiekvienam besimokančiajam (132)</p>	3
Ugdymo programos/metodų individualizavimas ir pritaikymas	<p>Keičame ne vaiką, o mokymo metodus taip, kad kiekvienas galėtų mokytis ir išmolti (34);</p> <p>Pritaikant spec. programas (70);</p> <p>mokymosi metodų įvairovė (147)</p>	3
Užtikrinama mokinio gerovė	<p>Kiekvieno ugdymo atveju mokinys turi jaustis gerai, o ne per prievartą būtų taip ugdymas (17);</p> <p>Siekiant užtikrinti visapusišką mokinio gerovę (58);</p> <p>gerai jaučiasi (77)</p>	3
Atskirties grupės	<p>Į šią savoką įeina ne tik SUP vaikai, bet ir kitos rasės, religijos t.t. (25);</p> <p>Įvairių gabumų, socialinių, nacionalinių ar kitų grupių mokiniams (142);</p> <p>(gebėjimus, intelektą, religinius įsitikinimus, tautybę...) (147)</p>	3

Siekiamybė bei iššūkis	To reikia siekti nuolat, palaipsniui (15); Inkluzija – iššūkis vaikams, mokytojams, bendruomenei (160)	2
Ugdymas bendraujant ir bendradarbiaujant	Tai mokymas bendradarbiaujant, problemų drauge sprendimas (5)	1
Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymas	Tai mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (5); Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymas pagal jų poreikius (21); Spec. ugdymo poreikių vaikų ugdymas (35); Mokykla, kurioje mokosi ir tie mokiniai, kurie turi SUP poreikių (psichiškai neįgalūs arba turintys didelių ugdymosi sunkumų, susijusių su kitomis negaliomis) ir t.t. (46); Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas (70); Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas (74); Tai specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas (84); Tai specialiųjų poreikių mokinių ugdymas (87); Tai spec. poreikių vaikų ugdymas (97); Inkluzinis ugdymas – tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas (113); Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas (139)	11
Mokinių įtraukimas į ugdymosi procesą/bendras veiklas	Siekiant, kad jis būtų įtrauktas į veiklą XXX pojūčio (33); Įtraukimas į bendrą veiklą (76); Įsitraukia į mokyklos bendruomenės veiklą (77); Bendra veikla, įtraukimas į ją (87); Mokinių įtraukimas į ugdymąsi (101); Spec. poreikių mokinių įtraukimas į bendrą klasės ugdymą (86); Įvairių protinių bei fizinių gebėjimų mokinių įtraukimas į bendrojo lavinimo mokyklų procesą (136)	3
Abstraktūs	Kitoks; bendram katile (128); Įterpta, įdėta (138); Išskirtinis (152)	3
Nesupranta	2; 14; 55; 61; 71; 88; 90; 91; 120; 135; 146;	11
Neatsakė	1; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 19; 20; 22; 23; 24; 26; 27; 28; 29; 30; 32; 36; 37; 38; 40; 41; 42; 43; 45; 47; 48; 51; 52; 53; 54; 56; 57; 62; 65; 66; 67; 68; 72; 79; 82; 83; 92; 93; 95; 96; 98; 99; 100; 102; 103; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 112; 114; 115; 121; 122; 125; 129; 130; 133; 141; 144; 145; 150; 153; 154; 155; 156; 158; 161; 162; 164; 165; 166	82

Pedagogikos studentų inkluzinio ugdymo samprata: turinio analizė

Kategorija	Leksiniai-semantiniai vienetai	Vnt. skaičius
Ugdymo prieinamumas visiems	Tai toks ugdymas, kuriame dalyvauja visi mokiniai, nesvarbu jei jie išskiria iš kitų. Pvz.: savo religija, kultūra, spec. poreikiais ir pan (167); Tai visų mokinių (neįgaliųjų, skirtingų rasių ir pan.) ugdymas (172); Inkluzinis ugdymas - ugdymas įtraukiant visus vaikus nepaisant skirtybių (pvz.: negalia) (179); Ugdymas visiems (206); Visi gali mokytis (220); Inkluzinis ugdymas - ugdymas visiems (253); Ugdymas turi būti prieinamas visiems mokiniams (301); Siekama, jog mokslas būtų prieinamas kiekvienam, nieko neišskiriant (306); Inkluzinis ugdymas - tai ugdymas prieinamas visiems mokiniams. Tikima, kad gali mokytis ir išmokti visi (307); Tai procesas, kurio tikslas užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams (313); Ir siekiant, kad jis dalyvautų, nebūtų atskirtas nuo švietimo paslaugų (320); Tai nenutrūkstantis procesas, galintis užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams (324)	12
Lygios galimybės visiems (ugdymas diskriminacijos)	Tai toks ugdymas, kai vienodai lygiai ugdomi vaikai nepriklausomai nuo rasės, nuo religinių pažiūrų ar kt. (171); Žmonių lygybės, žmogaus teisių ir demokratinių vertybių principais (301); Inkluzyvnis ugdymas - visi vienodi, visi lygūs (315); Inkluzija - tai SUP mokinių <u>lygiavertiškas</u> įtraukimas į ugdymosi procesą (316); Inkluzinis ugdymas - lygios teisės ir galimybės mokiniams, turintiems SUP ugdytis su įprastos raidos vaikais (319); Ir nepatirtų atskirties būdamas švietimo sistemoje (320)	6
Skirtybių/įvairovės pripažinimas ir toleravimas	Ugdymas išnaudojant skirtumus kaip privalumus (179) Tai toks ugdymas ugdymas, kuris remiasi tolerancija (306); Pripažįstant visuomenės narių įvairovę, vengiant diskriminacijos (324); Bei puoselėjama įvairovė (322)	4
Tapatinama su integruotu ugdymu	Suprantu, kad tai yra mokymasis drauge (168); Inkluzinis ugdymas - tai ugdymas, kuris suteikia galimybių bendrai ugdytis įvairiems asmenims (170); Inkluzinis ugdymas - tai vaikų, turinčių SUP ugdymas	17

	<p>kartu su bendraamžiais (185); Mano nuomone, inkluzija yra, kai specialiųjų poreikių turintys vaikai ugdomi drauge su kitais vaikais (194); Mokymasis kartu (206); Kai vaikas ugdomas tarp kitokių gebėjimų ar galimybių suvokti ugdymosi medžiagą turinčių vaikų (208); Inkluzinis ugdymas - ta specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas integruojant juos su kitais bendraamžiais tam parengtose mokyklose (212); Kai kartu mokosi ir sveiki ir SUP vaikai (239); Toks ugdymas, kai ugdomi specialiųjų poreikių mokiniai kartu su tais, kurie tokių poreikių neturi (269); Inkluzinis ugdymas toks, kurio metu gali mokytis ir specialiųjų poreikių, ir gabūs mokiniai (271); Mokinių, turinčių tam tikrų mokymosi problemų/sunkumų/negalių mokymas kartu su kitais mokiniais (281); Toje pačioje mokykloje mokosi bendrojo lavinimo mokiniai ir turintys spec. poreikių mokiniai (309); Integruotas mokymas (311); Kartu su kitais bendraamžiais, neturinčiais SUP (316); Mokinių, turinčių įvairių skirtybių mokymasis drauge (325); Skirtingų gebėjimų, poreikių, fizinių ypatybių vaikai įtraukiami į bendrųjų gebėjimų vaikų grupes (331); Neįgalieji (specialiųjų poreikių) mokiniai mokosi tam tikrose grupėse (333);</p>	
Asmens poreikiams pritaikyta aplinka/mokykla (parengta)	<p>Inkluzija yra tai, kad vaikui taikoma aplinka, o ne pati vaiką taikyti prie aplinkos (199); Vidinė mokymosi struktūra atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius (219); Mokymo kultūra ir politika kuriama atsižvelgiant į SUP poreikius (220); Inkluzinis ugdymas - tai gebėjimas ir galimybė, sudarytos sąlygos ugdyti skirtingų poreikių, gebėjimų jiems patiems mokytis (274); Mokykla prisitaiko prie ugdytinių (306); Pritaikant aplinką (311); Keičiama mokykla, kad ugdytinis gautų visą reikiamą ir užtikrintą ugdymą, šalinamos kliūtys (312)</p>	7
Ugdymo pritaikymas ir individualizavimas asmens poreikiams	<p>Pritaikytas konkretiems asmenims pagal jų poreikius (272); Toks ugdymas, kuris organizuojamas, atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius, kad visi galėtų dalyvauti ugdymosi procese (275); Tai itin lankstus ugdymo procesas orientuotas į kiekvieną ugdytinį kaip individą (307); Procesas, kurio metu atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtingus ugdymosi poreikius (320); Inkluzinis ugdymas - tai toks ugdymas, kuriame didžiausias dėmesys skiriamas kiekvieno mokinio individualiems poreikiams (322);</p>	6

	Atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus, poreikius (324)	
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas	<p>Inkliuzinis ugdymas - tai darbas su vaikais, turinčius specifinius poreikius - negalia, kalbos barjeras ir kt. (178);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas - tai vaikų, turinčių SUP ugdymas (185);</p> <p>Kai specialiųjų poreikių turintys vaikai ugdomi (194)</p> <p>Tai ugdymo procesas spec.por. turintiems vaikams (202);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas - ta specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas (212)</p> <p>Spec. poreikių mokinių ugdymas (236);</p> <p>Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas (238);</p> <p>Mokosi ir sveiki ir SUP vaikai (239)</p> <p>Toks ugdymas, kai ugdomi specialiųjų poreikių mokiniai (269)</p> <p>Kurio metu gali mokytis ir specialiųjų poreikių (271);</p> <p>Darbas su SUP mokiniais, kurie yra neatskirti nuo "paprastų" poreikių mokinių (282);</p> <p>Darbas su mokiniais, turinčių sutrikimų (sveikatos, elgesio, protinės veiklos sutrikimą) (283);</p> <p>Dirbant su spec. poreikių turinčiais vaikais (292);</p> <p>Ugdytinių įvairovė, t.y. mokiniai turintys specialiuosius ugdymosi poreikius (301);</p> <p>Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas (308);</p> <p>Ir turintys spec. poreikių mokiniai (309)</p> <p>Arba trumpiau galima pavadinti neigalių/specialiųjų poreikių vaikų mokymąsi (320)</p>	17
Mokinių įtraukimas į ugdymosi procesą/bendras veiklas	<p>Inkliuzinis ugdymas - tai mokinių, turinčių specialiųjų poreikių <u>įtraukimas</u> į bendrąjį ugdymą (191);</p> <p>Tai toks ugdymas, kai vaikas ne integruojamas, bet <u>įtraukiamas</u> palaipsniui ir įsijungia į ugdymo procesą (192);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas - tai ugdymo procesas spec.por. turintiems vaikams, juos maksimaliai įtraukiant į ugdymo procesą (202);</p> <p>Visiškas įsiliejimas į grupę (262);</p> <p>Visiškas įsiliejimas į klasę (263);</p> <p>Mokytis bendrojo ugdymo įstaigoje, įjungimą į užklasinę veiklą, bendri renginiai ir kt. (305);</p> <p>Inkluzija - tai SUP mokinių lygiavertiškas įtraukimas į ugdymosi procesą (316)</p>	6
Ugdymas bendraujant ir bendradarbiaujant	<p>Kur gali bendrauti su bendraamžiais (194);</p> <p>Bendradarbiauti su ugdytoju (274);</p> <p>Inkliuzinis ugdymas - tai įvairių skirtingų vaikų buvimas ir mokymasis kartu, kurio metu svarbios ne tik mokomos žinios, bet ir bendravimas bei bendradarbiavimas (317)</p>	3
Socialinis dalyvavimas/socialinė integracija	<p>Inkluzija - integracija į visuomenę (189);</p> <p>Įvairiems vaikams turi būti suteikiamos galimybės dalyvauti klasės, mokyklos ir kultūrinėje veikloje (267);</p>	3

	Spec. poreikių turinčių žmonių įtraukimas į socialinę visuomenę neišskiriant (305);	
Ugdymo programos/metodų individualizavimas ir pritaikymas	Inkliuzinis ugdymas - ugdymas įtraukiant ugdymo metodus, susijusius su specialiaisiais ugdymosi poreikiais (203); Tam reikalingi metodai (267); Mano manymu, tai yra veiklos lankstumas (metodų) (292)	3
Atskirties grupės	Pvz.: savo religija, kultūra, spec. poreikiais ir pan (167); Nesvarbu ar tai negalė, ar rasės skirtumai ir pan. (170); nepriklausomai nuo rasės, nuo religinių pažiūrų ar kt. (171); (neįgaliųjų, skirtingų rasių ir pan.)(172); Šis ugdymas apima ne tik SUP mokinius, bet ir visą bendruomenę (322);	5
Inkliuzinio ugdymo nauda	Inkliuzinis ugdymas turi būti įtvirtintas mokykloje, nes taikant šį ugdymą mokiniai turi galimybių pažinti save ir kitus (267) Mokymasis vieniems iš kitų (317).	2
Vaikas aktyvus ir lygiavertis	Pripažinimas jo kaip lygiavertčio (191); Yra aktyvus ugdymosi proceso dalyvis (192);	2
Reikalingos pagalbos teikimas/užtikrinimas	Jiems teikiama pagalba pagal poreikius (194)	1
Mokytojo kompetencija	Mokytojo kompetencija ir pan. (267)	1
Mokinių, turinčių sveikatos sutrikimų ugdymas	Tai mokinių, turinčių tam tikrų sveikatos sutrikimų mokymas (314)	1
Užtikrinama mokinio gerovė	Siekiant užtikrinti visapusišką mokinio gerovę (320)	1
Abstraktūs	Tai yra tam tikras įterpimas ko nors (327)	1
Nesupranta	169; 173; 174; 175;176; 177; 180; 182; 205; 213; 214; 215; 217; 222; 223; 224; 225; 226; 232; 234; 235; 237; 240; 241; 243; 248; 266; 268; 270; 276; 280; 284; 285; 286; 290; 296; 298; 299; 300; 303; 329; 330;	42
Neatsakė	181; 183; 184; 186; 187; 188; 190; 193; 195; 196; 197; 198; 200; 201; 204; 207; 209; 210; 211; 218; 221; 227; 228; 229; 230; 231; 233; 242; 244; 245; 246; 247; 249. 250; 251; 252; 254; 255; 256; 257; 258; 259; 260; 261; 264; 265; 273; 277; 278; 279; 287; 288; 289; 291; 293; 294; 295; 302; 304; 310; 318; 321, 323; 326; 328; 332	66

KMO ir Bartlett's testo rezultatai

Inkliuzinio ugdymo kompetencijų sritys	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija pripažinti ir toleruoti skirtybes	0,918	3129,507	300	0,000
Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti skirtingų poreikių mokinius bendro tipo klasėje	0,929	4774,287	528	0,000
Pedagogų ir būsimųjų pedagogų bendradarbiavimo kompetencija	0,889	2337,22	120	0,000
Pedagogų ir būsimųjų pedagogų asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencija	0,863	1016,442	78	0,000

Išsami skalės „Pagarba mokinių įvairovei“ faktorinė analizė

Lentelėje yra pateikiami penki faktoriai, jų aprašomoji galia (procentinis dažnis, kuris nurodo, kiek % sklaidos paaiškina faktorius), kiekvienam faktoriui priskirti kintamieji, jų faktoriniai svoriai (gauti remiantis pagrindinių komponentų metodu bei Direct Oblimin rotacija), kiekvieno kintamojo Measure of Sampling Adequacy (MSA) reikšmės bei testo (subskalės) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha.

Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktorinė analizė (N = 333, KMO = 0,918)

FAKTORIAI IR PIRMINIAI TEIGINIAI	Teksto žingsnio svoris (L)	MSA	Cronbach α	Aprašomoji Faktoriaus galia
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams				
Švietimo sistema turi būti prieinama visiems mokiniams	0,81	0,911	0,882	36,97 %
Kiekvieno mokinio nuomonė turėtų būti išgirsta ir gerbiama	0,75	0,940		
Mokymas ir mokymasis yra partnerystė tarp mokinių ir mokytojų	0,70	0,961		
Kiekvienas besimokantis yra svarbus ir turi teisę į kokybišką ugdymąsi	0,66	0,939		
Nepakanka tik suteikti galimybę mokytis bendroje ugdymo įstaigoje visiems mokiniams, taip pat svarbu, kad kiekvienas įsitrauktų į prasmingą ugdymosi veiklą	0,63	0,942		
Manau, kad mokiniai mokosi skirtingai, todėl patobulinti kiekvieno mokinio mokymąsi gali padėti mokymosi stilių pažinimas	0,60	0,936		
Švietimo sistema turi būti grindžiama žmonių lygybės, žmogaus teisių ir demokratinių vertybių principais	0,58	0,971		
Mokyklos bendruomenė bei aplinka daro įtaką mokinių savivertei ir mokymosi potencialui	0,55	0,943		
Mokinių įvairovę lemia skirtingas pagalbos poreikis, kultūros ypatumai, kalbos skirtybės, socialinės-ekonominės situacijos ir pan.	0,54	0,924		
Gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje				
Aš suprantu, ką jaučia ir išgyvena mokiny, turintis įvairių ugdymosi poreikių	0,8	0,899	0,804	7,37 %
Man įdomu analizuoti švietimo sistemos vystymosi istoriją, tai man padeda geriau suprasti dabar vykstančius pokyčius ir kontekstą	0,72	0,902		
Aš dažnai kritiškai įsivertinu savo asmeninį požiūrį ir nuostatas į ugdymą ir jų poveikį savo veiklai	0,71	0,907		

Aš stengiuosi įvairiais būdais kovoti su diskriminuojančiu požiūriu ir lengvai atpažįstu segreguojančias (atskiriančias) situacijas	0,70	0,924		
Aš laikausi konfidencialumo principo savo darbe, nuolat tobulinu savo etiką	0,69	0,933		
Inkliuzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą				
Inkliuzinis ugdymasis padeda užtikrinti švietimo kokybę	0,78	0,835	0,795	5,88 %
Kiekvienas mokinys gali atsidurti iškritimo iš švietimo sistemos situacijoje, todėl svarbu kurti inkliuzinę mokyklą, užtikrinančią visų mokinių poreikių tenkinimą, o ne tik turinčių SUP	0,78	0,917		
Mokinių įvairovė turi būti gerbiama ir laikoma ne kliūtimi, o ištekliais, galimybėmis, praplečiančiais mokinių ugdymosi galimybes, padidinančiais mokyklos, bendruomenės ir visuomenės vertę	0,68	0,941		
Pažįstant įvairovę, mokiniai yra patys geriausi resursai tiek sau patiems, tiek savo bendraklasiams	0,67	0,917		
Yra „normalu būti kitokiu“	0,53	0,916		
Besimokančiųjų kategorizavimas ir etiketizavimas apriboja mokinių ugdymosi galimybes	0,53	0,947		
Inkliuzinio ugdymo samprata				
Aš žinau pagrindinius principus, kuriais grindžiama inkliuzinio švietimo sistema	0,60	0,773	0,75	4,3 %
Aš suprantu inkliuzinio ugdymo sąvoką	0,42	0,798		
Skirtingi ugdymosi poreikiai –ne kliūtis				
Skirtingi ugdymo poreikiai man nėra kliūtis	0,80	0,911	0,743	4,04 %
Įgyvendinant ugdymo programą, aš atsižvelgiu į mokinių įvairovę	0,69	0,897		
Įvairovė ir skirtybės man yra galimybė tobulėti	0,61	0,957		

**Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes vertinimas,
vidurkiais (N =333)**

Faktorius	Teiginiai	Vidurkiai (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
F1 (M = 5,31)	Švietimo sistema turi būti prieinama visiems mokiniams	5,69	0,74
	Kiekvieno mokinio nuomonė turėtų būti išgirsta ir gerbiama	5,50	0,76
	Mokymas ir mokymasis yra partnerystė tarp mokinių ir mokytojų	5,33	0,95
	Kiekvienas besimokantis yra svarbus ir turi teisę į kokybišką ugdymąsi	5,50	0,86
	Nepakanka tik suteikti galimybę mokytis bendroje ugdymo įstaigoje visiems mokiniams, taip pat svarbu, kad kiekvienas įsitrauktų į prasmingą ugdymosi veiklą	5,29	0,905
	Manau, kad mokiniai mokosi skirtingai, todėl patbulinti kiekvieno mokinio mokymąsi gali padėti mokymosi stilių pažinimas	5,07	0,934
	Švietimo sistema turi būti grindžiama žmonių lygybės, žmogaus teisių ir demokratinė vertybių principais	5,42	0,92
	Mokyklos bendruomenė bei aplinka daro įtaką mokinių savivertei ir mokymosi potencialui	5,04	0,86
	Mokinių įvairovę lemia skirtingas pagalbos poreikis, kultūros ypatumai, kalbos skirtybės, socialinės-ekonominės situacijos ir pan.	4,98	0,96
F2 (M = 4,71)	Aš suprantu, ką jaučia ir išgyvena mokinys, turintis įvairių ugdymosi poreikių	4,74	1,09
	Man įdomu analizuoti švietimo sistemos vystymosi istoriją, tai man padeda geriau suprasti dabar vykstančius pokyčius ir kontekstą	4,27	1,23
	Aš dažnai kritiškai įsivertinu savo asmeninį požiūrį ir nuostatas į ugdymą ir jų poveikį savo veiklai	4,55	1,053
	Aš stengiuosi įvairiais būdais kovoti su diskriminuojančiu požiūriu ir lengvai atpažįstu segreguojančias (atskiriančias) situacijas	4,90	1,02
	Aš laikausi konfidencialumo principo savo darbe, nuolat tobulinu savo etiką	5,08	0,92
F3 (M = 4,93)	Inkluzinis ugdymasis padeda užtikrinti švietimo kokybę	4,69	1,08
	Kiekvienas mokinys gali atsidurti iškritimo iš švietimo sistemos situacijoje, todėl svarbu kurti inkluzinę mokyklą, užtikrinančią visų mokinių poreikių tenkinimą, o ne tik turinčių SUP	4,93	1,02
	Mokinių įvairovė turi būti gerbiama ir laikoma ne kliūtimi, o ištekliais, galimybėmis, praplečiančiais mokinių ugdymosi galimybes, padidinančiais mokyklos, bendruomenės ir visuomenės vertę	5,07	1,03
	Pažįstant įvairovę, mokiniai yra patys geriausi resursai tiek sau patiems, tiek savo bendraklasiams	4,98	0,88
	Yra „normalu būti kitokiu“	5,00	1,13
	Besimokančiųjų kategorizavimas ir etiketizavimas apriboja mokinių ugdymosi galimybes	4,92	1,08
F4 (M = 4,30)	Aš žinau pagrindinius principus, kuriais grindžiama inkluzinio švietimo sistema	4,06	1,39
	Aš suprantu inkluzinio ugdymo sąvoką	4,53	1,43
F5 (M = 4,90)	Skirtingi ugdymo poreikiai man nėra kliūtis	4,65	1,11
	Įgyvendinant ugdymo programą, aš atsižvelgiu į mokinių įvairovę	5,05	0,93
	Įvairovę ir skirtybės man yra galimybė tobulėti	5,01	0,89

* Respondentai atsakydami į pateiktus teiginius, galėjo rinktis iš tokių atsakymo variantų: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Išsami skalės „Pagalba kiekvienam besimokančiajam“ faktorinė analizė

Lentelėje yra pateikiami keturi faktoriai, jų aprašomoji galia (procentinis dažnis, kuris nurodo, kiek % sklaidos paaiškina faktorius), kiekvienam faktoriui priskirti kintamieji, jų faktoriniai svoriai (gauti remiantis pagrindinių komponentų metodu bei Direct Oblimin rotacija), kiekvieno kintamojo Measure of Sampling Adequacy (MSA) reikšmės bei testo (subskalės) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha. (-) ženklas reiškia, jog įverčiai gaunami už šį teiginį, turi būti perkoduojami atsakymo formato skaitmenines pozicijas pasukant 180 laipsnių kampą.

Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti skirtingų poreikių mokinius bendro tipo klasėje, faktorinė analizė (N =333, KMO - 0,929)

FAKTORIAI IR PIRMINIAI TEIGINIAI	Teksto žingsnio svoris (L)	MSA	Cronbach α	galia
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius				
Aš žinau bendruosius ir specifinius vaiko raidos dėsningumus	0,69	0,955	0,933	34,73 %
Aš žinau įvairius mokymosi stilius ir strategijas	0,75	0,946		
Aš turiu pakankamai žinių apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir galimus ugdymo modelius	0,82	0,936		
Aš išmanau pozityvaus elgesio ir klasės valdymo strategijas	0,81	0,926		
Aš moku išvelgti kliūtis, trukdančias mokinių ugdymuisi, ir jų įveikimo būdus	0,81	0,954		
Aš žinau formuojamojo vertinimo metodus	0,79	0,956		
Aš žinau kaip individualizuoti ugdymą	0,78	0,961		
Aš gebu atpažinti skirtingus mokymosi stilius ir teikti pagalbą mokymosi mokyti procese	0,80	0,95		
Aš gebu teikti pagalbą mokiniui kuriant socialinius ryšius ir plėtojant socialinius įgūdžius	0,81	0,957		
Aš vienodai gerai dirbu tiek individualiai, tiek su heterogeninėmis grupėmis	0,68	0,96		
Aš taikau pozityvaus elgesio valdymo strategijas klasėje	0,71	0,96		
Aš gebu sudaryti individualius ugdymo planus, diferencijuoti bei individualizuoti ugdymą pamokoje, atsižvelgti į įvairių ugdymosi poreikius	0,64	0,937		

Aš skatinu autonomišką (personalizuotą) mokymąsi	0,57	0,935		
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas				
Ugdymasis visų pirma yra socialinis reiškinys	0,47	0,92 3	0,826	9,8 %
Visiems mokiniams vienodai svarbus yra akademinis, praktinis, ir socialinis ugdymasis	0,55	0,91		
Svarbu identifikuoti ir lavinti besimokančiojo stiprybes (galimybes), ugdymosi potencialą	0,81	0,89 6		
Tėvų ir šeimos narių pagalba bei kitoks dalyvavimas yra svarbus mokinio ugdymo procese	0,73	0,85 8		
Yra būtina ugdyti kiekvieno mokinio savarankiškumą	0,75	0,87 1		
Mokinio ugdymosi sėkmę labiausiai nulemia mokytojo lūkesčiai, todėl būtina demonstruoti tikėjimą kiekvieno mokinio galimybėmis	0,52	0,91 3		
Mokymasis yra procesas, kuriame kiekvienas mokinys turėtų išsiugdyti „mokėjimo mokytis“ įgūdžius, o ne tik įgyti tam tikros srities/dalyko žinių	0,62	0,93		
Vertinu bendrą darbą su tėvais ir šeima	0,57	0,87 9		
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas				
Aš dažnai taikau diagnostinį vertinimą	0,79	0,88 7	0,787	8,8 %
Aš dažniau taikau diagnostinį vertinimą negu kaupiamąjį ar formuojamąjį	0,77	0,86 1		
Mokymosi procese aš taikau informacines kompiuterines technologijas	0,70	0,89 4		
Aš gebu skatinti ir organizuoti mokinių mokymąsi bendradarbiaujant	0,66	0,95 4		
Pamokų metu aš sistemingai naudoju tradicinius ir alternatyvius ugdymo metodus	0,65	0,94 1		
Aš dažnai taikau kaupiamąjį ir formuojamąjį vertinimą	0,59	0,91 9		
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi				
Geras mokytojas geba ugdyti visus mokinius	-0,59	0,90 2	0,741	7,25 %
Mokytojai turi prisiimti atsakomybę už ugdymosi galimybių sudarymą kiekvienam klaseje esančiam mokiniui	-0,70	0,92 9		
Iš esmės visi mokosi panašiai, o specialių/specifinių mokymosi metodų yra labai ne daug	-0,53	0,80 2		
Ugdymo programos ir ugdymo strategijų pritaikymas padeda įveikti mokinio patiriamus mokymosi sunkumus	-0,77	0,87 5		
Kiekvienas gali mokytis ir pasiekti jo galimybes atitinkantį rezultatą	-0,60	0,89 3		
Kiekvienas mokinys turėtų dalyvauti priimant sprendimus dėl savo ugdymosi ir pasiekimų vertinimo	-0,61	0,92 2		

Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti skirtingų poreikių mokinius bendro tipo klasėje vertinimas, vidurkiais (N=333)

Faktorius	Teiginiai	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
F1 (M = 4,73)	Aš žinau bendruosius ir specifinius vaiko raidos dėsningumus	4,88	0,85
	Aš žinau įvairius mokymosi stilius ir strategijas	4,85	0,87
	Aš turiu pakankamai žinių apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir galimus ugdymo modelius	4,71	0,86
	Aš išmanau pozityvaus elgesio ir klasės valdymo strategijas	4,72	0,87
	Aš moku įžvelgti kliūtis, trukdančias mokinių ugdymuisi, ir jų įveikimo būdus	4,65	0,85
	Aš žinau formuojamojo vertinimo metodus	4,77	0,96
	Aš žinau kaip individualizuoti ugdymą	4,80	0,94
	Aš gebu atpažinti skirtingus mokymosi stilius ir teikti pagalbą mokymosi mokyti procese	4,75	0,81
	Aš gebu teikti pagalbą mokiniui kuriant socialinius ryšius ir plėtojant socialinius įgūdžius	4,74	0,85
	Aš vienodai gerai dirbu tiek individualiai, tiek su heterogeninėmis grupėmis	4,55	0,99
	Aš taikau pozityvaus elgesio valdymo strategijas klasėje	4,87	0,92
	Aš gebu sudaryti individualius ugdymo planus, diferencijuoti bei individualizuoti ugdymą pamokoje, atsižvelgti į įvairių ugdymosi poreikius	4,77	0,96
	Aš skatinu autonomišką (personalizuotą) mokymąsi	4,39	1,11
F2 (M = 5,22)	Ugdymasis visų pirma yra socialinis reiškinys	5,07	0,86
	Visiems mokiniams vienodai svarbus yra akademinis, praktinis, ir socialinis ugdymasis	5,08	1,10
	Svarbu identifikuoti ir lavinti besimokančiojo stiprybes (galimybes), ugdymosi potencialą	5,34	0,78
	Tėvų ir šeimos narių pagalba bei kitoks dalyvavimas yra svarbus mokinio ugdymo procese	5,53	0,750
	Yra būtina ugdyti kiekvieno mokinio savarankiškumą	5,56	0,75
	Mokinio ugdymosi sėkmę labiausiai nulemia mokytojo lūkesčiai, todėl būtina demonstruoti tikėjimą kiekvieno mokinio galimybėmis	4,86	0,95
	Mokymasis yra procesas, kuriame kiekvienas mokinys turėtų išsiugdyti „mokėjimo mokyti“ įgūdžius, o ne tik įgyti tam tikros srities/dalyko žinių	5,18	0,83
	Vertinu bendrą darbą su tėvais ir šeima	5,36	0,81
F3 (M = 4,71)	Aš dažnai taikau diagnostinį vertinimą	4,48	1,09
	Aš dažniau taikau diagnostinį vertinimą negu kaupiamąjį ar formuojamąjį	4,03	1,35
	Mokymosi procese aš taikau informacines kompiuterines technologijas	5,00	0,96
	Aš gebu skatinti ir organizuoti mokinių mokymąsi bendradarbiaujant	5,02	0,83

	Pamokų metu aš sistemingai naudoju tradicinius ir alternatyviuosius ugdymo metodus	4,86	0,95
	Aš dažnai taikau kaupiamąjį ir formuojamąjį vertinimą	4,84	1,05
F4 (M = 4,78)	Geras mokytojas geba ugdyti visus mokinius	4,90	1,05
	Mokytojai turi prisiimti atsakomybę už ugdymosi galimybių sudarymą kiekvienam klaseje esančiam mokiniui	4,72	1,05
	Iš esmės visi mokosi panašiai, o specialių/specifinių mokymosi metodų yra labai ne daug	4,12	1,27
	Ugdymo programos ir ugdymo strategijų pritaikymas padeda įveikti mokinio patiriamus mokymosi sunkumus	4,74	0,94
	Kiekvienas gali mokytis ir pasiekti jo galimybes atitinkantį rezultatą	5,19	0,92
	Kiekvienas mokinys turėtų dalyvauti priimant sprendimus dėl savo ugdymosi ir pasiekimų vertinimo	5,02	0,92

*Respondentai atsakydami į pateiktus teiginius, galėjo rinktis iš tokių atsakymo variantų: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Išsami skalės „Darbas drauge su kitais“ faktorinė analizė

Lentelėje yra pateikiami keturi faktoriai, jų aprašomoji galia (procentinis dažnis, kuris nurodo, kiek % sklaidos paaiškina faktorius), kiekvienam faktoriui priskirti kintamieji, jų faktoriniai svoriai (gauti remiantis pagrindinių komponentų metodu bei Direct Oblimin rotacija), kiekvieno kintamojo Measure of Sampling Adequacy (MSA) reikšmės bei testo (subskalės) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha. (-) ženklas reiškia, jog įverčiai gaunami už šį teiginį, turi būti perkoduojami atsakymo formato skaitmenines pozicijas pasukant 180 laipsnių kampu.

Pedagogų ir būsimųjų pedagogų bendradarbiavimo kompetencijos faktorinė analizė (N= 333, KMO= 0,889)

FAKTORIAI IR PIRMINIAI TEIGINIAI	Teksto žingsnio svoris (L)	MSA	Cronbach α	galia Faktoriaus aprašomoji
Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą				
Aš žinau problemų sprendimo bendradarbiaujant strategijas	0,82	0,908	0,83	41,5 %
Aš išmanau šeimos ypatingumus (kultūrinius, socialinius, vaiko SUP atveju ir kt.)	0,78	0,928		
Pedagogas turi prisiimti atsakomybę už ryšių su šeima kūrimą	0,77	0,867		
Aš gebu įtraukti tėvus į vaiko ugdymosi procesą	0,72	0,863		
Aš žinau bendradarbiavimo ir komandinio darbo principus ir strategijas	0,71	0,924		
Bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas				
Bendravimas, bendradarbiavimas bei komandinis darbas yra sėkmingo inkliuzinio ugdymo pagrindas	0,84	0,845	0,719	10,1%.
Inkliuzinis ugdymas nebus sėkmingas dirbant individualiai ir izoliuotai	0,77	0,815		
Bendradarbiavimas ir komandinis darbas skatina profesinį tobulėjimą, nes vieni specialistai mokosi iš kitų	0,76	0,908		
Aš jaučiu pagarbą šeimų įvairovei ir jų socialiniams-kultūriniams-ekonominiams skirtumams	0,60	0,915		
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais				
Aš gebu spręsti problemas bendradarbiaujant su kitais	-0,86	0,865	0,829	7,2 %.
Aš gebu bendrauti ir sutarti su kitais bei dirbti komandoje	-0,84	0,885		
Aš gebu kartu su kitais pedagogais ar specialistais planuoti	-0,71	0,91		

ugdymą, sudaryti individualius ugdymo planus ir dirbti kartu (net ir vienoje klasėje) bendradarbiaujant				
Aš gebu bendradarbiauti su visomis šeimomis (iš skirtingos kultūrinės, socialinės aplinkos ar skirtingų etninių, lingvistinių grupių ir t.t.)	-0,64	0,879		
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė				
Aš dalyvauju mokyklos veiklos įsivertinimo, analizės ir tobulinimo procesuose	0,87	0,894	0,828	6,9 %
Aš gebu suburti klasės bendruomenę, kuri sudaro mokyklos bendruomenės dalį	0,86	0,884		
Aš įnešu savo indėlį į mokyklos bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis ir organizacijomis	0,80	0,892		

Peagogų ir būsimųjų pedagogų bendradarbiavimo kompetencijos vertinimas, vidurkiais
(N = 333)

Faktorius	Teiginiai	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
F1 (M = 4,61)	Aš žinau problemų sprendimo bendradarbiaujant strategijas	4,61	0,931
	Aš išmanau šeimos ypatumus (kultūrinius, socialinius, vaiko SUP atveju ir kt.)	4,58	0,940
	Pedagogas turi prisiimti atsakomybę už ryšių su šeima kūrimą	4,46	1,155
	Aš gebu įtraukti tėvus į vaiko ugdymosi procesą	4,52	0,978
	Aš žinau bendradarbiavimo ir komandinio darbo principus ir strategijas	4,86	0,843
F2 (M = 5,00)	Bendravimas, bendradarbiavimas bei komandinis darbas yra sėkmingo inkliuzinio ugdymo pagrindas	5,09	0,894
	Inkliuzinis ugdymas nebus sėkmingas dirbant individualiai ir izoliuotai	4,52	1,270
	Bendradarbiavimas ir komandinis darbas skatina profesinį tobulėjimą, nes vieni specialistai mokosi iš kitų	5,21	0,820
	Aš jaučiu pagarbą šeimų įvairovei ir jų socialiniams-kultūriniais-ekonominiams skirtumams	5,18	0,848
F3 (M = 4,97)	Aš gebu spręsti problemas bendradarbiaujant su kitais	5,06	0,813
	Aš gebu bendrauti ir sutarti su kitais bei dirbti komandoje	5,14	0,748
	Aš gebu kartu su kitais pedagogais ar specialistais planuoti ugdymą, sudaryti individualius ugdymo planus ir dirbti kartu (net ir vienoje klasėje) bendradarbiaujant	4,99	0,859
	Aš gebu bendradarbiauti su visomis šeimomis (iš skirtingos kultūrinės, socialinės aplinkos ar skirtingų etninių, lingvistinių grupių ir t.t.)	4,69	0,957
F4 (M = 4,65)	Aš dalyvauju mokyklos veiklos įsivertinimo, analizės ir tobulinimo procesuose	4,76	1,240
	Aš gebu suburti klasės bendruomenę, kuri sudaro mokyklos bendruomenės dalį	4,70	1,064
	Aš įnešu savo indėlį į mokyklos bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis ir organizacijomis	4,48	1,238

*Respondentai atsakydami į pateiktus teiginius, galėjo rinktis iš tokių atsakymo variantų: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Išsami skalės „Asmeninis profesinis tobulėjimas“ faktorinė analizė

Lentelėje yra pateikiami trys faktoriai, jų aprašomoji galia (procentinis dažnis, kuris nurodo, kiek % sklaidos paaiškina faktorius), kiekvienam faktoriui priskirti kintamieji, jų faktoriniai svoriai (gauti remiantis pagrindinių komponentių metodu bei Direct Oblimin rotacija), kiekvieno kintamojo Measure of Sampling Adequacy (MSA) reikšmės bei testo (subskalės) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha. (-) ženklas reiškia, jog įverčiai gaunami už šį teiginį, turi būti perkoduojami atsakymo formato skaitmenines pozicijas pasukant 180 laipsnių kampą.

Pedagogų ir būsimųjų pedagogų asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos faktorinė analizė (N= 333, KMO= 0,863)

FAKTORIAI IR PIRMINIAI TEIGINIAI	Teksto žingsnio svoris (L)	MSA	Cronbach α	galia	Faktoriaus aprašomoji galia
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes					
Aš išmanau veiklos tyrimo metodus	0,86	0,849	0,862	44,6 %	
Aš išmanau švietimo įstatymus, naujausius teisės aktus apie inkliuzinį ugdymą ir politiką, reglamentuojančius švietimo sritį	0,85	0,891			
Aš žinau galimybių ir būdų (institucijų, programų, projektų ir kt.), skirtų dirbančiam mokytojui tobulinti kvalifikaciją	0,84	0,897			
Aš turiu pakankamai žinių apie meta-mokymąsi ir metakognityvinius procesus	0,78	0,821			
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą					
Veiklos refleksija mokytojams padeda veiksmingiau dirbti tiek su vaikais, tiek su tėvais ar kolegomis	0,81	0,755	0,750	13,4 %	
Mokymas – tai nuolatinis problemų sprendimas, reikalaujantis sisteminio planavimo, vertinimo ir reflektavimo	0,80	0,737			
Pedagogas yra atsakingas už savo profesinį tobulėjimą	0,72	0,762			
Pedagogas negali žinoti visko ir neprivalo būti visų sričių ekspertu	0,50	0,758			
Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą					
Aš esu atviras, aktyvus bei gebu mokytis iš kitų	-0,86	0,877	0,842	9,1 %	
Aš gebu tinkamai planuoti savo veiklą	-0,80	0,923			
Man būdingas lankstumas organizuojant ugdymą, pasirenkant veiklos strategijas	-0,79	0,916			
Aš gebu sistemingai įsivertinti savo veiklą	-0,70	0,91			

Aš gebu įtraukti kitus bendruomenės narius į veiklos vertinimą ir reflektavimą	-0,61	0,927		
--	-------	-------	--	--

**Pedagogų ir būsimųjų pedagogų asmeninio profesinio tubulėjimo kompetencijos vertinimas,
vidurkiais (N =333)**

Faktorius	Teiginiai	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
F1 (M = 4,35)	Aš išmanau veiklos tyrimo metodus	4,47	1,08
	Aš išmanau švietimo įstatymus, naujausius teisės aktus apie inkliuzinį ugdymą ir politiką, reglamentuojančius švietimo sritį	4,26	1,12
	Aš žinau galimybių ir būdų (institucijų, programų, projektų ir kt.), skirtų dirbančiam mokytojui tobulinti kvalifikaciją	4,66	1,06
	Aš turiu pakankamai žinių apie meta-mokymąsi ir metakognityvinius procesus	4,02	1,33
F2 (M = 5,32)	Veiklos refleksija mokytojams padeda veiksmingiau dirbti tiek su vaikais, tiek su tėvais ar kolegomis	5,23	0,78
	Mokymas – tai nuolatinis problemų sprendimas, reikalaujantis sisteminio planavimo, vertinimo ir reflektavimo	5,35	0,86
	Pedagogas yra atsakingas už savo profesinį tobulėjimą	5,52	0,72
	Pedagogas negali žinoti visko ir neprivalo būti visų sričių ekspertu	5,18	0,99
F3 (M = 4,94)	Aš esu atviras, aktyvus bei gebu mokytis iš kitų	5,33	0,74
	Aš gebu tinkamai planuoti savo veiklą	5,05	0,81
	Man būdingas lankstumas organizuojant ugdymą, pasirenkant veiklos strategijas	4,87	0,87
	Aš gebu sistemingai įsivertinti savo veiklą	4,91	0,86
	Aš gebu įtraukti kitus bendruomenės narius į veiklos vertinimą ir reflektavimą	4,53	1,04

*Respondentai atsakydami į pateiktus teiginius, galėjo rinktis iš tokių atsakymo variantų: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku, 6 - visiškai sutinku.

Kolmogorov- Smirnov kriterijaus rezultatai

Inkliuzinio ugdymo kompetencijos sritys ir faktorių pavadinimai	Kolmogorov-Smirnov Z	p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>		
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	1,60	0,012
Gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje	1,30	0,067
Inkliuzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	1,23	0,095
Inkliuzinio ugdymo samprata	2,34	0,060
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	1,91	0,074
<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosporeikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>		
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	0,89	0,413
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	1,20	0,115
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	1,30	0,068
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	1,14	0,148
<i>Bendradarbiavimo kompetencijos faktoriai</i>		
Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą	1,22	0,105
Bendradarbiavimas – inkluzinio ugdymo pagrindas	1,52	0,193
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	2,01	0,060
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	1,88	0,172
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos faktoriai</i>		
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	1,58	0,140
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	1,93	0,118
Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą	1,58	0,134

Faktorių vertinimo tarp pedagogų ir studentų palyginimas, taikant porinį Stjudent t testą

Inkliuzinio ugdymo kompetencijos sritys ir faktorių pavadinimai	Vidurkių skirtumas	Std. nuokrypis	Porinio Stjudent t testo p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>			
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	0,114	0,850	0,099
Gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje	0,132	1,210	0,169
Inkliuzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	0,019	1,068	0,830
Inkliuzinio ugdymo samprata	0,560	1,651	0,000
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	0,041	1,188	0,659
<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>			
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	0,232	0,968	0,005
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	0,033	0,794	0,598
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	0,224	1,050	0,012
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	-0,079	0,988	0,322
<i>Bendradarbiavimo kompetencijos faktoriai</i>			
Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą	-0,027	1,108	0,755
Bendradarbiavimas – inkluzinio ugdymo pagrindas	-0,215	0,999	0,008
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	0,079	0,979	0,311
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	0,579	1,373	0,000
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos faktoriai</i>			
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	0,086	1,418	0,458
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	0,051	0,765	0,396
Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą	-0,007	0,981	0,924

Demografinių veiksnių įtaka inkluzinio ugdymo kompetencijai. Lyties įtaka

Faktoriai	Lytis	N	Vidurkiai	SD	Stjudent t testo p reikšmė
Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai					
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	Moteriška	287	5,37	0,58	0,009
	Vyriška	30	4,96	0,80	
Gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje	Moteriška	297	4,72	0,78	0,47
	Vyriška	29	4,59	0,97	
Inkluzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	Moteriška	287	4,97	0,71	0,047
	Vyriška	30	4,69	0,80	
Inkluzinio ugdymo samprata	Moteriška	285	4,33	1,23	0,333
	Vyriška	30	4,05	1,53	
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	Moteriška	297	4,95	0,77	0,033
	Vyriška	29	4,53	0,98	
Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai					
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	Moteriška	280	4,74	0,67	0,607
	Vyriška	29	4,67	0,78	
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	Moteriška	292	5,28	0,54	0,017
	Vyriška	30	4,89	0,83	
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	Moteriška	278	4,72	0,72	0,409
	Vyriška	29	4,60	0,80	
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	Moteriška	290	4,79	0,67	0,372
	Vyriška	29	4,67	0,81	
Bendradarbiavimo kompetencijos faktoriai					
Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą	Moteriška	296	4,59	0,75	0,555
	Vyriška	30	4,68	0,78	
Bendradarbiavimas – inkluzinio ugdymo pagrindas	Moteriška	295	5,03	0,70	0,184
	Vyriška	29	4,84	0,77	
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	Moteriška	294	4,99	0,68	0,312
	Vyriška	30	4,86	0,68	
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	Moteriška	299	4,67	1,03	0,329
	Vyriška	30	4,48	0,90	
Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos faktoriai					
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	Moteriška	288	4,36	0,98	0,292
	Vyriška	28	4,56	0,76	
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	Moteriška	296	5,35	0,55	0,029
	Vyriška	30	5,11	0,69	
Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą	Moteriška	298	4,94	0,69	0,757
	Vyriška	30	4,90	0,56	

Gyvenamosios vietos įtaka

Faktoriai	(I) Gyvenamoji vieta	(J) Gyvenamoji vieta	Vidurkių skirtumai (I-J)	ANOVA p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>				
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	Kaimas	Miestelis	0,221	0,079
		Miestas	0,341	0,001
	Miestelis	Kaimas	-0,221	0,079
		Miestas	0,120	0,176
	Miestas	Kaimas	-0,341	0,001
		Miestelis	-0,120	0,176
Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje	Kaimas	Miestelis	0,156	0,332
		Miestas	0,243	0,076
	Miestelis	Kaimas	-0,156	0,332
		Miestas	0,087	0,443
	Miestas	Kaimas	-0,243	0,076
		Miestelis	-0,087	0,443
Inkliuzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	Kaimas	Miestelis	0,307	0,039
		Miestas	0,303	0,017
	Miestelis	Kaimas	-0,307	0,039
		Miestas	-0,005	0,963
	Miestas	Kaimas	-0,303	0,017
		Miestelis	0,005	0,963
Inkliuzinio ugdymo samprata	Kaimas	Miestelis	0,362	0,167
		Miestas	0,347	0,122
	Miestelis	Kaimas	-0,362	0,167
		Miestas	-0,016	0,931
	Miestas	Kaimas	-0,347	0,122
		Miestelis	0,016	0,931
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	Kaimas	Miestelis	0,164	0,305
		Miestas	0,345	0,012
	Miestelis	Kaimas	-0,164	0,305
		Miestas	0,180	0,112
	Miestas	Kaimas	-0,345	0,012
		Miestelis	-0,180	0,112
<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>				
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	Kaimas	Miestelis	0,134	0,345
		Miestas	0,134	0,27
	Miestelis	Kaimas	-0,134	0,345
		Miestas	0,000	0,996
	Miestas	Kaimas	-0,134	0,27
		Miestelis	0,000	0,996
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	Kaimas	Miestelis	0,275	0,019
		Miestas	0,251	0,012
	Miestelis	Kaimas	-0,275	0,019
		Miestas	-0,024	0,771
	Miestas	Kaimas	-0,251	0,012

		Miestelis	0,024	0,771
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	Kaimas	Miestelis	0,177	0,24
		Miestas	0,281	0,025
	Miestelis	Kaimas	-0,177	0,24
		Miestas	0,104	0,342
	Miestas	Kaimas	-0,281	0,025
		Miestelis	-0,104	0,342
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	Kaimas	Miestelis	0,212	0,128
		Miestas	0,214	0,073
	Miestelis	Kaimas	-0,212	0,128
		Miestas	0,002	0,986
	Miestas	Kaimas	-0,214	0,073
		Miestelis	-0,002	0,986

Amžiaus įtaka

Faktoriai	(I) Amžius:	(J) Amžius:	Vidurkių skirtumai (I-J)	ANOVA p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>				
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	22-25	26-39	-0,169	0,090
		40-59	-0,191	0,024
		Virš 60 metų	-0,257	0,424
	26-39	22-25	0,169	0,09
		40-59	-0,023	0,823
		Virš 60 metų	-0,088	0,787
	40-59	22-25	0,191	0,024
		26-39	0,023	0,823
		Virš 60 metų	-0,065	0,839
	Virš 60 metų	22-25	0,257	0,424
		26-39	0,088	0,787
		40-59	0,065	0,839
Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje	22-25	26-39	-0,336	0,007
		40-59	-0,329	0,002
		Virš 60 metų	-0,764	0,058
	26-39	22-25	0,336*	0,007
		40-59	0,007	0,953
		Virš 60 metų	-0,427	0,296
	40-59	22-25	0,329	0,002
		26-39	-0,007	0,953
		Virš 60 metų	-0,435	0,281
	Virš 60 metų	22-25	0,764	0,058
		26-39	0,427	0,296
		40-59	0,435	0,281
Inkliuzinio ugdymo samprata	22-25	26-39	-1,046	0,000
		40-59	-0,959	0
		Virš 60 metų	-0,296	0,622
	26-39	22-25	1,045	0,000
		40-59	0,087	0,649
		Virš 60 metų	0,750	0,219
	40-59	22-25	0,959	0,000
		26-39	-0,087	0,649
		Virš 60 metų	0,663	0,271
	Virš 60 metų	22-25	0,296	0,622
		26-39	-0,750	0,219
		40-59	-0,663	0,271
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	22-25	26-39	-0,281	0,025
		40-59	-0,267	0,013
		Virš 60 metų	-0,255	0,534
	26-39	22-25	0,281	0,025
		40-59	0,014	0,911
		Virš 60 metų	0,027	0,948

	40-59	22-25	0,267	0,013
		26-39	-0,014	0,911
		Virš 60 metų	0,012	0,976
	Virš 60 metų	22-25	0,255	0,534
		26-39	-0,027	0,948
		40-59	-0,012	0,976
Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymo poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai				
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	22-25	26-39	-0,255	0,017
		40-59	-0,328	0,00
		Virš 60 metų	-0,076	0,844
	26-39	22-25	0,255	0,017
		40-59	-0,073	0,505
		Virš 60 metų	0,179	0,649
	40-59	22-25	0,328	0,000
		26-39	0,073	0,505
		Virš 60 metų	0,252	0,517
	Virš 60 metų	22-25	0,076	0,844
		26-39	-0,179	0,649
		40-59	-0,252	0,517
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	22-25	26-39	-0,239*	0,009
		40-59	-0,107	0,167
		Virš 60 metų	0,017	0,953
	26-39	22-25	0,239	0,009
		40-59	0,132	0,155
		Virš 60 metų	0,256	0,393
	40-59	22-25	0,107	0,167
		26-39	-0,132	0,155
		Virš 60 metų	0,124	0,676
	Virš 60 metų	22-25	-0,017	0,953
		26-39	-0,256	0,393
		40-59	-0,124	0,676
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	22-25	26-39	-0,285	0,015
		40-59	-0,213	0,034
		Virš 60 metų	-0,304	0,414
	26-39	22-25	0,285	0,015
		40-59	0,072	0,551
		Virš 60 metų	-0,019	0,96
	40-59	22-25	0,213	0,034
		26-39	-0,072	0,551
		Virš 60 metų	-0,091	0,808
	Virš 60 metų	22-25	0,304	0,414
		26-39	0,019	0,96
		40-59	0,091	0,808

Bendradarbiavimo kompetencijos faktoriai				
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	22-25	26-39	-0,161	0,132
		40-59	-0,202	0,027
		Virš 60 metų	-0,196	0,575
	26-39	22-25	0,161	0,132
		40-59	-0,040	0,714
		Virš 60 metų	-0,034	0,923
	40-59	22-25	0,202	0,027
		26-39	0,040	0,714
		Virš 60 metų	0,006	0,987
	Virš 60 metų	22-25	0,196	0,575
		26-39	0,034	0,923
		40-59	-0,006	0,987
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	22-25	26-39	-0,550	0,000
		40-59	-0,804	0,000
		Virš 60 metų	-0,782	0,116
	26-39	22-25	0,550	0,000
		40-59	-0,255	0,102
		Virš 60 metų	-0,233	0,644
	40-59	22-25	0,804	0,000
		26-39	0,255	0,102
		Virš 60 metų	0,022	0,965
	Virš 60 metų	22-25	0,782	0,116
		26-39	0,233	0,644
		40-59	-0,022	0,965
Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos faktoriai				
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	22-25	26-39	-0,323	0,031
		40-59	-0,263	0,04
		Virš 60 metų	0,201	0,676
	26-39	22-25	0,323*	0,031
		40-59	0,061	0,691
		Virš 60 metų	0,525	0,284
	40-59	22-25	0,263	0,04
		26-39	-0,061	0,691
		Virš 60 metų	0,464	0,337
	Virš 60 metų	22-25	-0,201	0,676
		26-39	-0,525	0,284
		40-59	-0,464	0,337
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	22-25	26-39	-0,172	0,053
		40-59	-0,219	0,004
		Virš 60 metų	0,145	0,616
	26-39	22-25	0,172	0,053
		40-59	-0,047	0,605
		Virš 60 metų	0,317	0,281
	40-59	22-25	0,219*	0,004
		26-39	0,047	0,605
		Virš 60 metų	0,363	0,21
	Virš 60	22-25	-0,145	0,616

	metu	26-39	-0,317	0,281
		40-59	-0,363	0,21

Studijų programos įtaka

Faktoriai	(I) Pedagoginių studijų sritis	(J) Pedagoginių studijų sritis	Vidurkių skirtumas (I-J)	ANOVA p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>				
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	Specialioji pedagogika	Socialinė pedagogika	0,393	0,022
	Socialinė pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,393	0,022
		Edukologija	-0,509	0,029
	Edukologija	Socialinė pedagogika	0,509	0,029
Gebėjimas laikytis inkluzinio ugdymo nuostatų praktikoje	Specialioji pedagogika	Dalyko pedagogika	0,437	0,013
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,437	0,013
Inkluzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	Specialioji pedagogika	Socialinė pedagogika	0,395	0,029
		Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	0,567	0,026
		Dalyko pedagogika	0,363	0,013
	Socialinė pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,395	0,029
	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,567	0,026
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,363 1,230	0,013
Inkluzinio ugdymo samprata	Specialioji pedagogika	Dalyko pedagogika	1,230	0,00
		Edukologija	1,639	0,00
	Socialinė pedagogika	Dalyko pedagogika	0,638	0,042
		Edukologija	1,046	0,022
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-1,230	0,00
		Socialinė pedagogika	-0,638	0,042
	Edukologija	Specialioji pedagogika	-1,639	0,00
		Socialinė pedagogika	-1,046	0,022
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	Specialioji pedagogika	Socialinė pedagogika	0,635	0,005
		Dalyko pedagogika	0,414	0,017
	Socialinė pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,635 0,680	0,005
		Ikimokyklinio pradinio ugdymo pedagogika	-0,680	0,040
	Ikimokyklinio pradinio ugdymo pedagogika	Socialinė pedagogika	0,680	0,040
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,414	0,017
	<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>			
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	Specialioji pedagogika	Socialinė pedagogika	0,321	0,050
		Dalyko pedagogika	0,285	0,027

	Socialinė pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,321	0,050
		Edukologija	-0,466	0,036
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,285	0,027
		Edukologija	-0,430	0,031
	Edukologija	Socialinė pedagogika	0,466	0,036
		Dalyko pedagogika	0,430	0,031
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	Specialioji pedagogika	Dalyko pedagogika	0,294	0,034
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,294	0,034
<i>Bendradarbiavimo kompetencijos faktoriai</i>				
Bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas	Specialioji pedagogika	Dalyko pedagogika	0,387	0,018
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,387	0,018
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	Specialioji pedagogika	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	0,635	0,010
		Dalyko pedagogika	0,301	0,031
	Socialinė pedagogika	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	0,600	0,021
		Specialioji pedagogika	-0,635	0,010
	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	Socialinė pedagogika	-0,600	0,021
		Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,301
Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą	Specialioji pedagogika	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	0,916	0,026
		Dalyko pedagogika	0,594	0,010
	Socialinė pedagogika	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	0,900	0,038
		Dalyko pedagogika	0,578	0,030
	Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogika	Specialioji pedagogika	0,916	0,026
		Socialinė pedagogika	-0,900	0,038
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	-0,594	0,010
		Socialinė pedagogika	-0,578	0,030
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo kompetencijos faktoriai</i>				
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	Specialioji pedagogika	Dalyko pedagogika	0,681	0,002
	Socialinė pedagogika	Dalyko pedagogika	0,646	0,009
	Dalyko pedagogika	Specialioji pedagogika	0,681	0,002
		Socialinė pedagogika	-0,646	0,009

Pedagoginės veiklos (be praktikos) įtaka

Faktoriai	Užsiėmimas pedagogine veikla	N	Vidurkis (M)	SD	Student t p reikmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>					
Švietimo prieinamumo užtikrinimas visiems mokiniams	Taip	82	5,359	0,696	0,121
	Ne	75	5,190	0,665	
Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje	Taip	84	4,764	0,801	0,054
	Ne	80	4,498	0,958	
Inkliuzinis ugdymas – būdas užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių tenkinimą	Taip	80	5,002	0,704	0,155
	Ne	76	4,836	0,751	
Inkliuzinio ugdymo samprata	Taip	81	4,142	1,430	0,164
	Ne	76	3,829	1,370	
Skirtingi ugdymosi poreikiai – ne kliūtis	Taip	85	5,090	0,786	0,001
	Ne	77	4,645	0,957	
<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>					
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	Taip	81	4,678	0,802	0,36
	Ne	72	4,563	0,739	
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	Taip	82	5,302	0,666	0,127
	Ne	79	5,142	0,651	
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	Taip	79	4,755	0,765	0,026
	Ne	78	4,451	0,929	
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	Taip	81	4,827	0,712	0,971
	Ne	78	4,831	0,679	
<i>Bendradarbiavimo faktoriai</i>					
Žinios apie bendradarbiavimo principus ir komandinį darbą	Taip	85	4,638	0,823	0,743
	Ne	80	4,595	0,848	
Bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas	Taip	82	5,183	0,687	0,27
	Ne	78	5,058	0,743	
Gebėjimas bendradarbiauti su kitais	Taip	84	5,045	0,801	0,038
	Ne	77	4,796	0,704	
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	Taip	86	4,438	1,236	0,311
	Ne	79	4,249	1,148	
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo faktoriai</i>					
Žinios apie veiklos lauko tyrinėjimo ir profesinio tobulėjimo galimybes	Taip	81	4,355	1,057	0,846
	Ne	77	4,321	1,104	
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	Taip	83	5,374	0,589	0,11
	Ne	78	5,224	0,589	
Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą	Taip	86	5,009	0,758	0,208
	Ne	80	4,868	0,682	

Pedagoginio darbo stažo įtaka

Faktoriai	(I) Pedagoginio darbo stažas	(J) Pedagoginio darbo stažas	Vidurkių skirtumas (I-J)	ANOVA p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>				
Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje	Nuo 5 iki 9	Nuo 15 iki 19	-0,558	0,021
	Nuo 15 iki 19	Nuo 5 iki 9	0,558	0,021
<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>				
Pasirengimas ir gebėjimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius	Nuo 10 iki 14	Nuo 15 iki 19	-0,354	0,025
	Nuo 15 iki 19	Nuo 10 iki 14	0,354	0,025
		Nuo 25 ir daugiau	0,356	0,004
Nuo 25 ir daugiau	Nuo 15 iki 19	-0,356	0,004	
Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas	Iki 5 metų	Nuo 25 ir daugiau	0,348	0,038
	Nuo 15 iki 19	Nuo 20 iki 24	0,322	0,016
		Nuo 25 ir daugiau	0,318	0,003
	Nuo 20 iki 24	Nuo 15 iki 19	-0,322	0,016
	Nuo 25 ir daugiau	Iki 5 metų	-0,348	0,038
Nuo 15 iki 19		-0,318	0,003	
Mokytojo atsakomybė už kiekvieno vaiko ugdymąsi	Nuo 15 iki 19	Nuo 20 iki 24	0,543	0,005
		Nuo 25 ir daugiau	0,326	0,027
	Nuo 20 iki 24	Nuo 15 iki 19	-0,543	0,005
Nuo 25 ir daugiau	Nuo 15 iki 19	-0,326	0,027	
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo faktoriai</i>				
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	Iki 5 metų	Nuo 15 iki 19	-0,483	0,015
	Nuo 10 iki 14	Nuo 15 iki 19	-0,333	0,031
	Nuo 15 iki 19	Iki 5 metų	0,483	0,015
		Nuo 10 iki 14	0,333	0,031
		Nuo 20 iki 24	0,470	0,002
	Nuo 20 iki 24	Nuo 15 iki 19	-0,470	0,002
		Nuo 25 ir daugiau	-0,295	0,026
	Nuo 25 ir daugiau	Nuo 20 iki 24	0,295	0,026

Kvalifikacinės kategorijos įtaka

Faktoriai	(I) Kvalifikacinė kategorija	(J) Kvalifikacinė kategorija	Vidurkių skirtumai (I-J)	ANOVA p reikšmė
<i>Bendradarbiavimo faktoriai</i>				
Bendradarbiavimas – asmeninio ir institucinio tobulėjimo priemonė	Mokytojas	Vyr. mokytojas	-0,161	0,347
		Mokytojas metodininkas	-0,460	0,010
		Mokytojas ekspertas	-0,651	0,208
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	0,161	0,347
		Mokytojas metodininkas	-0,298	0,013
		Mokytojas ekspertas	-0,490	0,328
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	0,460	0,010
		Vyr. mokytojas	0,298	0,013
		Mokytojas ekspertas	-0,191	0,703
	Mokytojas ekspertas	Mokytojas	0,651	0,208
		Vyr. mokytojas	0,490	0,328
		Mokytojas metodininkas	0,191	0,703
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo faktoriai</i>				
Atvirumas naujovėms ir gebėjimas organizuoti bei vertinti savo veiklą	Mokytojas	Vyr. mokytojas	-0,181	0,239
		Mokytojas metodininkas	-0,362	0,022
		Mokytojas ekspertas	-0,600	0,200
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	0,181	0,239
		Mokytojas metodininkas	-0,182	0,095
		Mokytojas ekspertas	-0,420	0,355
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	0,362	0,022
		Vyr. mokytojas	0,182	0,095
		Mokytojas ekspertas	-0,238	0,601
	Mokytojas ekspertas	Mokytojas	0,600	0,200
		Vyr. mokytojas	0,420	0,355
		Mokytojas metodininkas	0,238	0,601

Klasės, kurioje dirbama, įtaka

Faktoriai	(I) Su kokios(ų) klasės(ių) mokiniais dirbate?	(J) Su kokios(ų) klasės(ių) mokiniais dirbate?	Vidurkių skirtumas (I-J)	ANOVA p reikšmė
<i>Kompetencijos pripažinti ir toleruoti skirtybes faktoriai</i>				
Gebėjimas laikytis inkliuzinio ugdymo nuostatų praktikoje	Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	Visos klasės (1-12)	-0,573	0,037
	Visos klasės (1-12)	Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	0,573	0,037
<i>Kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių mokinius bendro tipo klasėje faktoriai</i>				
Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei jų diferencijavimas, individualizavimas	Pagrindinės klasės (5-10)	Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	0,286	0,040
	Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	Pagrindinės klasės (5-10)	-0,286	0,040
		Visos klasės (1-12)	-0,473	0,045
	Visos klasės (1-12)	Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	0,473	0,045
<i>Bendradarbiavimo faktoriai</i>				
Bendradarbiavimas – inkliuzinio ugdymo pagrindas	Pradinės klasės (1-4)	Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	0,401	0,011
	Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	0,401	0,033
	Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	Pradinės klasės (1-4)	-0,401	0,011
		Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	-0,401	0,033
<i>Asmeninio profesinio tobulėjimo faktoriai</i>				
Veiklos refleksija ir asmeninė atsakomybė už profesinį tobulėjimą	Pagrindinės klasės (5-10)	Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	0,361	0,010
	Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	Pagrindinės klasės (5-10)	-0,361	0,010
		Pagrindinės klasės (5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	-0,369	0,016

