



VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA

MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA
Specialiojo ir inkliuzinio ugdymo koordinavimo specializacija

GABRIELĖ BEINORAITĖ

Magistro baigiamasis darbas

MOKYTOJŲ IR SPECIALIŲJŲ PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į ĮTRAUKŲJĮ
UGDYMĄ IR ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMO PATIRTYS

Darbo vadovė doc. dr. Irena Kaffemanienė

Šiauliai, 2025

**Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį
darbą, GARANTIJA**

WARRANTY of Final Thesis

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Gabrielė Beinoraitė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Specialioji pedagogika, specializacija Specialiojo ir inkliuzinio ugdymo koordinavimas <i>Special education, specialization Coordination of Special and Inclusive Education</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į įtraukujį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtys <i>Teachers' and Special Educators' Attitudes Towards Inclusive Education and Their Experiences Creating an Inclusive School</i>
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuoju, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work.

Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Gabrielė Beinoraitė, pateikdamas (-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)

I, Gabrielė Beinoraitė, by submitting this paper confirm (check)



Embargo laikotarpis

Embargo Period

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



_____ mėnesių / *months*

(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).



Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested*.

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / *Reason for embargo period:*

SANTRAUKA

Tyrimo aktualumas ir problema. Įtraukios mokyklos kūrimas yra procesas, kuriame svarbus jame dalyvaujančių asmenų požiūris ir pastangos, todėl svarbu įvertinti pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą, jų patirtis, kuriant įtraukią mokyklą, įtraukiojo ugdymo sėkmes ir iššūkius.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtis.

Empirinio tyrimo uždaviniai:

1. Anketinės apklausos metodu atskleisti pedagogų požiūrį į mokinių, turinčių negalių ir sutrikimų, įtraukiojo ugdymo galimybes.
2. Remiantis apklausos duomenimis, įvertinti pedagogų nuomones apie įtraukiojo ugdymo naudingumą bei įtraukiojo ugdymo kliūtis.
3. Interviu turinio analizės metodu išnagrinėti pedagogų supratimą apie įtraukiosios mokyklos bruožus ir pokyčius mokyklai tampant įtraukiaja.
4. Remiantis interviu turinio analizės duomenimis, identifikuoti įtraukios mokyklos kūrimo sėkmės veiksnius ir pedagogų patiriamus iššūkius.

Tyrimo metodai: teorinė analizė, anketinė apklausa, pusiau struktūruotas interviu, statistinė duomenų analizė, kokybinė turinio analizė. **Tyrimo imtis:** kiekybiniame tyrime dalyvavo 119, kokybiniame – 13 mokytojų ir specialiųjų pedagogų.

Empirinio tyrimo išvados:

1. Nustatyta, kad pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą yra teigiamas: jie pozityviai vertina savo funkcijas, kuriant įtraukųjį ugdymą pamokoje, bei mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes. Neigiamas pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą susijęs su mokinių, turinčių didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi problemomis.
2. Pedagogai mano, kad įtraukusis ugdymas naudingas ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, ir jų bendraamžiams: jie mokosi priimti įvairovę, ugdo tarpusavio palankumą ir kt. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliūtimis laiko specialiųjų pedagogų trūkumą, didelį mokinių skaičių klasėje; bendradarbiavimo stoką; tėvų požiūrį ir kt.
3. Interviu dalyvavusių pedagogų teigimu, įtraukiosios mokyklos bruožai yra mokinių įvairovės pripažinimas; ugdymosi aplinkos pritaikymas; švietimo pagalbos prieinamumas ir kt. Mokyklai tampant įtraukiaja, vyksta tokie pokyčiai: švietimo pagalbos komandos sutelkimas; pedagogų kvalifikacijos kėlimas; mokinių poreikių išsiaiškinimas ir kt.
4. Kokybinio tyrimo dalyvių teigimu, įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksniai – mokinio pažinimas; tikėjimas mokinių stiprybėmis; teigiamas bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius įvairių poreikių ir kt. Esminiai įtraukios mokyklos kūrimo iššūkiai susiję su mokinių ypatumais, pedagogų kompetencijomis, mokyklos lygmens problemomis, pedagogų darbo ypatumais.

Raktiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, įtraukiosios mokyklos kūrimas, pedagogų požiūris, pedagogų patirtys.

SUMMARY

Relevance and problem of the study. Creating an inclusive school is a process in which the attitude and efforts of the individuals participating in it are important, therefore it is important to assess the attitude of educators towards inclusive education, their experiences in creating an inclusive school, and the successes and challenges of inclusive education.

The aim of the study is to reveal the attitudes of teachers and special educators towards inclusive education and their experiences in creating an inclusive school.

The objectives of empirical research:

1. To reveal the attitude of educators on the possibilities of inclusive education for students with disabilities and disorders using a questionnaire survey.
2. Based on the survey data, to assess educators' opinions on the usefulness of inclusive education and the obstacles to inclusive education.
3. Using the interview content analysis method, to examine educators' understanding of the features of an inclusive school and changes as the school becomes inclusive.
4. Based on the interview content analysis data, to identify the success factors of creating an inclusive school and the challenges experienced by educators.

Research methods: theoretical analysis, questionnaire survey, semi-structured interview, statistical data analysis, qualitative content analysis. **Research sample:** 119 teachers and special educators participated in the quantitative study, and 13 in the qualitative study.

The conclusions of empirical research:

1. It was found that the attitude of educators towards inclusive education is positive: they positively assess their functions in creating inclusive education in the classroom, and inclusive education possibilities for students with special educational needs. Educators' negative attitude towards inclusive education is related to the educational problems of students with severe special educational needs.
2. Educators think that inclusive education is beneficial for both students with special educational needs and their peers: they learn to accept diversity, develop mutual support, etc. They consider the lack of special educators, large number of students in classroom; lack of cooperation; parents' attitudes, etc. as obstacles to the implementation of inclusive education.
3. According to the educators who participated in the interviews, the features of an inclusive school are: recognition of student diversity; adaptation of educational environment; accessibility of educational support, etc. As a school becomes inclusive, the following changes occur: mobilization of educational support team; improvement of educators' qualifications; identification of student needs, etc.
4. According to the participants of the qualitative study, the success factors of inclusive education are: knowing the student; belief in students' strengths; positive peer attitudes towards students with various needs, etc. The essential challenges of creating an inclusive school are related to the characteristics of students, the competencies of teachers, school-level problems, and the specifics of teachers' work.

Keywords: inclusive education, creating an inclusive school, educators' attitudes, educators' experiences.

TURINYS

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
ĮVADAS	6
1 skyrius. ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMO GALIMYBĖS IR IŠŠŪKIAI	11
1.1. Įtraukiojo ugdymo politika	11
1.2. Įtraukiojo ugdymo ir įtraukios mokyklos samprata.....	13
1.3. Įtraukios mokyklos kūrimo praktika.....	19
2 skyrius. TYRIMO METODOLOGIJA	37
3 skyrius. PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMĄ IR ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMO PATIRTYS	44
3.1. Pedagogų požiūris į įtraukios mokyklos kūrimo galimybes ir iššūkius	44
3.2. Pedagogų įtraukios mokyklos kūrimo patirtys	53
DISKUSIJA	73
IŠVADOS	81
REKOMENDACIJOS	83
LITERATŪRA	84
PRIEDAI	93
1 priedas	94
2 priedas	95
3 priedas	100
4 priedas	101

IVADAS

Aktualumas ir mokslinis ištirtumas. Įtraukties principas atsispindi tarptautiniuose dokumentuose (UNESCO, 1994; Jungtinių Tautų asmenų su negalia konvencija, 2024) ir nacionalinėje švietimo politikoje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011; Geros mokyklos koncepcija, 2015). Teisinių dokumentų priėmimas į švietimo sistemą įnešė didelius pokyčius, užtikrinančius, kad visi mokiniai, turintys įvairių ugdymosi poreikių dėl religijos, kalbos, tautybės, lyties, etninės grupės, socialinės padėties, negalios ir kt., turėtų galimybę gauti nemokamą ir tinkamą išsilavinimą. Šiandien įtraukusis ugdymas reiškia, kad mokiniams iš visų sluoksnių – neatsižvelgiant į socialinę ir ekonominę padėtį, etninę kilmę, rasę, lytį, namų ūkio pajamas ar gyvenamą vietą, reikia užtikrinti vienodas galimybes gauti išsilavinimą. Įtraukiančios mokyklos kūrimas prasideda kiekvienoje klasėje, tačiau jis turi būti dar platesnis. Tam reikalingos konkrečios strategijos ir kultūros pokytis, kurį turi skatinti mokyklos administracija, mokytojai ir mokiniai. Svarbu suprasti, kad įtraukianti aplinka yra visų suinteresuotųjų šalių bendra atsakomybė. Įtraukusis ugdymas apima visus mokyklos bendruomenės narius – nuo šeimų ir mokytojų iki pagalbinių personalo, švietimo pagalbos specialistų (Ainscow, 2020).

Sukurti įtraukią mokyklą svarbu, nes įtraukioje mokykloje mokiniai įgyja socialinių ir bendruomeninių įgūdžių; skatinama draugystė ir bendravimas, praturtinantis visų mokinių gyvenimus; mokiniai, įtraukti į bendrojo ugdymo klasę, išsiugdo aukštesnę savivertę; įgyti socialiniai įgūdžiai padeda sumažinti elgesio iššūkius ir trikdžius; kai mokiniai iš visų socialinių sluoksnių jaučiasi įtraukti ir svarbūs mokyklos bendruomenei, didėja mokinių mokymosi motyvacija. Įtrauktis skatina ir bendrą priėmimą, ir toleranciją įvairovei. Įtrauki mokykla suteikia galimybę ir mokytojams pažinti savo mokinius, kuriant jų poreikiams pritaikytus pamokų planus (Ainscow, 2020). Taigi įtraukties praktika mokyklose daro mokymąsi ir akademinį rezultatus prieinamesnius visiems.

Saloviita (2020) teigimu, įtraukiojo ugdymo sėkmei būtinas teigiamas mokytojo požiūris į įtraukųjį ugdymą. Prudnikovos (2018) tyrimas atskleidė, kad įtraukiajame ugdyme labai svarbus mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimas. Paseka & Schwab (2020), tyrimu buvo nustatyta, kad tėvų požiūris į įtrauktį priklauso nuo mokinių patiriamų sunkumų tipo: mažiau palankiai vertinama mokinių su elgesio sutrikimais įtrauktis. Donohue & Bornman (2014) tyrimas atskleidė, kad įtraukties sėkmė priklauso nuo šalyje vykdomos švietimo politikos. DeMatthews & Mawhinney (2014) tyrė lyderystės svarbą įtraukios mokyklos kūrime ir nustatė, kad kuriant įtraukią mokyklą labai svarbus mokyklų vadovų vaidmuo. Ainscow (2020) tyrė įtraukties ir teisingumo skatinimo švietime aspektus ir atskleidė, kad įtrauktis ekonomiškai besivystančiose valstybėse vyksta lėčiau, nei ekonomiškai išsivysčiusiose valstybėse. Tai rodo, kad įtraukusis

ugdymas ir įtraukios mokyklos kūrimas kelia viso pasaulio mokslininkų susidomėjimą ir yra analizuojamas įvairiais aspektais.

Ališauskienės, Miltenienės (2018) bei Galkienės (2021) tyrimuose buvo aptarta įtraukiojo ugdymo samprata. Lisauskienė (2018) analizavo ugdymą įtraukioje mokykloje įvairiuose ugdymo etapuose: nuo ikimokyklinio iki akademinio ir nustatė, kad įtraukiojo ugdymo tęstinumas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštojo mokslo daro teigiamą įtaką. Ruškus (2020) nagrinėjo klausimus ir iššūkius, kylančius dėl vaikų, turinčių negalią, teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis ir padarė išvadą, kad ugdymo sistema turi būti pritaikyta taip, kad atitiktų visų mokinių poreikius. Miltenienė ir kt. (2022) tyrė mokyklų vadovų požiūrį kuriant įtraukią mokyklą ir nustatė, kad jų požiūris į įtraukųjį ugdymą yra teigiamas, o ugdymo samprata yra susijusi su kiekvieno mokinio individualumo pripažinimu, bei lygių galimybių kūrimu kiekvienam besimokančiajam. Kvieskienė ir kt. (2022) nustatė, kad kuriant įtraukią mokyklą gali būti pritaikomos transformuojamojo švietimo kompetencijos. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas ir įtraukios mokyklos kūrimas ir Lietuvoje yra aktuali mokslinė problema, nes norint užtikrinti įtraukiojo ugdymo vystymąsi, svarbus pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą bei pedagogų patirtys kuriant įtraukiąją mokyklą.

Tyrimo problema, probleminiai klausimai. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ar mokinių iš įvairių kultūrų bei visuomenės sluoksnių įtraukimas gali padėti tobulinti ugdymo praktiką, naudingą visiems mokiniams. Tai padeda ugdyti individualias stipriąsias puses bei tenkinti individualius visų mokinių poreikius. Tyrimų duomenys rodo, kad daugeliu atvejų mokymasis kartu su įvairių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais nesukelia jokių neigiamų padarinių – priešingai, tyrimai rodo, kad mokiniai, kurie mokosi įtraukiose klasėse, turi mažiau išankstinių nuostatų ir geriau priima žmones, kurie skiriasi nuo kitų (Hehir et al., 2016). Tačiau nepaisant to, daugeliui mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, vis dar sunku įsitraukti į ugdymąsi, vyrauja klaidinga pedagogų ir visuomenės nuomonė apie mokinius, turinčius įvairius gebėjimus, taigi mokiniai, turintys įvairius gebėjimus ir toliau patiria atskirtį (Hehir et al., 2016). Auškelis ir kt. (2022) teigia, kad kuriant įtraukią mokyklą pastebimi neatitikimai tarp nuostatų, deklaruojamų mokyklos planavimo dokumentuose, ir ugdymo praktikos. Auškelis ir kt. (2022) įvardija tokius įtraukios mokyklos kūrimo sunkumus, kaip mokytojų bendradarbiavimo su mokinių tėvais ir jiems pateikiamos informacijos trūkumas, švietimo pagalbos specialistų trūkumas, netinkamas pasirengimas ugdyti mokinius daugiakalbėje ir daugiakultūroje aplinkoje, tarpinstitucinio bendradarbiavimo trūkumas. Pasak Auškelio ir kt. (2022) sritys, kurias reikėtų pagerinti yra mokyklų vadovų bei mokytojų kompetencijų tobulinimas, ugdant mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių, ugdymo programų pritaikymas, mokyklos aplinkos kūrimas, siekiant, kad mokymosi aplinkoje neliktų kliūčių. Ugdymo procese mokytojai ir švietimo pagalbos

specialistai patiria situacijų, kai kyla grėsmės dėl mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, elgesio sunkumų, todėl, siekiant šias grėsmes pašalinti, būtinos aukštos mokytojų ir specialistų kompetencijos, mokinių tėvų supratimas ir parama, tinkama mokyklos aplinka ir tinkamai taikomos priemonės (Auškelis ir kt., 2022). Šiuo tyrimu siekiama išanalizuoti probleminius klausimus, susijusius su mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūriu į įtraukujį ugdymą bei įtraukios mokyklos kūrimo patirtimis: *koks pedagogų požiūris į įtraukiojo ugdymo galimybes? kaip pedagogai vertina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymąsi įtraukiojoje mokykloje? kokių iššūkių patiria mokytojai ir specialieji pedagogai kurdami įtraukią mokyklą? kas pedagogams palengvina ar apsunkina įtraukios mokyklos kūrimą?*

Tyrimo objektas – mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į įtraukujį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtys.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrį į įtraukujį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtis.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis teorinės ir mokslinės literatūros analize, atskleisti įtraukiojo ugdymo ir įtraukios mokyklos sampratą bei išanalizuoti įtraukios mokyklos kūrimo praktiką.
2. Anketinės apklausos metodu atskleisti pedagogų požiūrį į mokinių, turinčių negalių ir sutrikimų, įtraukiojo ugdymo galimybes.
3. Remiantis apklausos duomenimis, įvertinti pedagogų nuomones apie įtraukiojo ugdymo naudingumą bei įtraukiojo ugdymo kliūtis.
4. Interviu turinio analizės metodu išnagrinėti pedagogų supratimą apie įtraukiosios mokyklos bruožus ir pokyčius mokyklai tampant įtraukiaja.
5. Remiantis interviu turinio analizės duomenimis, identifikuoti įtraukios mokyklos kūrimo sėkmės veiksnius ir pedagogų patiriamus iššūkius.

Tyrimo metodologija. Siekiant atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrį į įtraukujį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtis, buvo pasirinktos kiekybinio ir kokybinio tyrimo strategijos. Empiriniai tyrimai buvo grindžiami įtraukiojo ugdymo koncepcija (Ainscow, Booth, 2016; UNESCO, 2021).

Tyrimo metodai. Teoriniai (teorinė, mokslinė analizė), empiriniai (anketinė apklausa, pusiau struktūruotas interviu, statistinė duomenų analizė, kokybinė turinio analizė).

Tyrimo imtis ir atranka. Tyrimas atliktas Vilniaus miesto mokyklose. Tyrimo imtis sudaryta taikant kriterinės atrankos metodą. Kiekybiniame tyrime dalyvavo 119 respondentų (mokytojų ir specialiųjų pedagogų). Kokybiniame tyrime dalyvavo 13 tyrimo dalyvių (mokytojų ir specialiųjų pedagogų).

Tyrimo etapai ir organizavimas.

1. Pasirengimas magistro darbo tyrimui: tyrimo temos, probleminio lauko, objekto, tikslo, uždavinių formulavimas; tyrimo metodikos ir imties pasirinkimas; teorinė analizė, kokybinio ir kiekybinio tyrimų instrumentų konstravimas. 2024 m. liepos – rugsėjo mėn.
2. Kokybinio tyrimo duomenų rinkimas (pusiau struktūruotas interviu). 2024 m. rugėjo mėn.
3. Kokybinio tyrimo rezultatų analizė. 2024 m. rugsėjo – spalio mėn.
4. Kiekybinio tyrimo duomenų rinkimas. 2024 m. spalio – lapkričio mėn.
5. Kiekybinio tyrimo rezultatų analizė. 2024 m. gruodžio mėn.
6. Atliktų kokybinio ir kiekybinio tyrimų rezultatų apibendrinimas, mokslinės diskusijos rengimas, išvadų ir rekomendacijų formulavimas. 2024 m. gruodžio mėn.

Tyrimo naujumas, teorinis ir praktinis reikšmingumas.

Tyrimo naujumas. Nustatyta, kad mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą yra teigiamas, nes įtraukusis ugdymas skatina juos tobulėti, vystyti kompetencijas, keičia požiūrį į mokinius ir į pačią įtrauktį, brandina kaip asmenybes, tobulina ugdymo procesą. Įtraukia laikoma mokykla, kuri yra skirta visiems. Įtraukios mokyklos kūrimo patirtys yra skirtingos: vienos mokyklos įtraukiomis tampa natūraliai, savaime, o kitos – tik tuomet, kai to reikalaujama įstatymiškai; susiduriama su nevienareikšmiškomis mokinių tėvų reakcijomis į įtraukųjį ugdymą, bendradarbiavimo su mokytojais, mokinių tėvais ir mokyklos administracija patirtys taip pat nevienareikšmiškos.

Tyrimo teorinis reikšmingumas. Teorinės analizės metu apibūdinta įtraukiojo ugdymo politika, atskleista įtraukiojo ugdymo ir įtraukios mokyklos samprata bei identifikuotos įtraukios mokyklos kūrimo praktikos Lietuvoje ir užsienio šalyse parodė skirtingų mokslininkų bei organizacijų požiūrius į analizuojamą problemą bei šių požiūrių kaitą. Visa tai laikytina reikšmingu indėliu įtraukiojo ugdymo srities teorinių tyrimų srityje, padedančiu atskleisti įtraukios mokyklos kūrimo reikšmę ir pokyčius.

Tyrimo praktinis reikšmingumas. Empirinio tyrimo metu atskleistas mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtys leidžia įsigilinti į mokytojų bei specialiųjų pedagogų patiriamus sunkumus bei iššūkius, kuriant įtraukią mokyklą, padeda geriau suprasti bendradarbiavimo įtraukiojo ugdymo procese reikšmę, padeda siekti įtraukiojo ugdymo proceso efektyvumo. Visa tai laikytina reikšmingu indėliu įtraukiojo ugdymo srities praktinių tyrimų srityje.

Esminės sąvokos

Įtraukusis ugdymas – „sisteminis reformos procesas, kuris apima ugdymo turinio, metodų, požiūrių, vertybių, struktūrų ir strategijų pokyčius, užtikrinančius mokymosi kliūčių įveikimą ir socialiniu teisingumu bei dalyvavimu grįstas visų ugdytinių mokymosi patirtis. Inkluzinis

ugdymas orientuotas į visus ir kiekvieną vaiką, pripažįstant ir vertinant įvairovę ir užtikrinant kokybišką kiekvieno vaiko ugdymąsi“ (Ališauskienė, Miltenienė, 2018, p. 15).

Įtraukioji mokykla – tai ugdymo įstaiga, kurioje vadovaujamas holistiniu požiūriu, siekiant užtikrinti visapusišką kiekvieno mokinio emocinių, fizinių, pažintinių ir socialinių poreikių tenkinimą. Įtraukiojoje mokykloje pripažįstami ir vertinami individualūs talentai, norai bei poreikiai, sukurama palaikanti aplinka, skatinanti asmeninį augimą ir socialinį įsitraukimą (Downes, Nairz- Wirth, Rusinaitė, 2017, p.18).

Magistro darbo struktūra. Magistro darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalba, įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 4 priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 25 lentelės, 3 paveikslai. Magistro darbo apimtis be priedų – 83 puslapiai.

1 skyrius. ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMO GALIMYBĖS IR IŠŠŪKIAI

1.1. Įtraukiojo ugdymo politika

Įtraukiojo ugdymo pradžia laikytina 1994 m., kai Salamankos konferencijoje buvo priimta deklaracija dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kartu su kitais mokiniais (UNESCO, 1994). Salamankos konferencijoje buvo priimtas veiksmų planas, kurio pagrindinis principas buvo tai, kad įprastose mokyklose turėtų būti ugdomi visi mokiniai, nepaisant jų fizinių, intelektinių, socialinių, emocinių, kalbinių ar kitų skirtumų. Švietimo politikoje, kaip teigiama šios deklaracijos bendrosiose nuostatose, turėtų būti numatyta, kad negalią turintys vaikai lankytų šalia jų esančią mokyklą, kuri būtų lankoma, jei vaikas neturėtų negalios. Buvo priimtas švietimo visiems įsipareigojimas, pripažįstant, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai turi turėti galimybę mokytis įprastose mokyklose. Taip pat buvo pabrėžta, kad mokyklos, turinčios įtraukties orientaciją, yra veiksmingiausia priemonė kovoti su diskriminaciniu požiūriu, kurti svetingas bendruomenes, įtraukia visuomenę ir siekti, kad visi galėtų mokytis (UNESCO, 1994).

Jungtinių Tautų asmenų su negalia teisių konvencijoje¹ įtraukiamam ugdymui skiriamas 24 straipsnis, kuriame teigiama, kad valstybės, pasirašiusios konvenciją, pripažįsta negalią turinčių asmenų teisę į mokslą, užtikrindamos įtraukiojo ugdymo sistemos diegimą visais lygiais ir mokymąsi visą gyvenimą, nukreiptą į visapusišką žmogaus potencialo ir orumo bei savivertės jausmo ugdymą ir pagarbos žmogaus teisėms, pagrindinėms laisvėms ir žmonių įvairovės stiprinimą, gabumų ir kūrybingumo, taip pat intelektinių ir fizinių gebėjimų ugdymą, sąlygų sudarymą neįgaliesiems veiksmingai dalyvauti laisvoje visuomenėje. Įgyvendindamos šią teisę, valstybės, pasirašiusios Jungtinių Tautų asmenų su negalia teisių konvenciją, užtikrino, kad mokiniai nebūtų pašalinti iš nemokamo ir privalomo pradinio ugdymo arba vidurinio ugdymo dėl negalios ir gautų įtraukų, kokybišką ir nemokamą pradinį ir vidurinį išsilavinimą tokiomis pat sąlygomis kaip ir kiti jų bendruomenės nariai, gautų reikiamą paramą bendrojo ugdymo sistemoje. Atkreiptinas dėmesys, kad veiksmingos individualizuotos paramos priemonės teikiamos aplinkoje, kuri maksimaliai padidina akademinį ir socialinį vystymąsi, atitinka įtraukiojo ugdymo principus. Valstybės, pasirašiusios konvenciją, įsipareigojo sudaryti sąlygas neįgaliesiems visapusiškai ir lygiateisiškai dalyvauti švietime ir būti bendruomenės nariais, sudarant sąlygas mokytis Brailio rašto, alternatyvaus rašto, papildančių ir alternatyvių būdų, komunikacijos priemonių ir formatų, orientavimosi ir mobilumo įgūdžių, gestų kalbos, naudotis bendraamžių pagalba ir patarimais, pritaikyti mokymosi aplinką ir kt.

¹ Jungtinių Tautų asmenų su negalia teisių konvencija ir jos Fakultatyvus protokolai (2024 m. patikslintas vertimas). (2024). TAR, 2024-10-24, Nr. 18415

Matyti, kad Jungtinių Tautų asmenų su negalia teisių konvencijoje² įtraukiojo ugdymo politika buvo orientuota tik į neįgaliųjų įtrauktį, neapimant kitų grupių mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių. Tačiau laikui bėgant įtraukiojo ugdymo politika kito ir plėtojosi bei įvairiose šalyse vystėsi skirtingai, orientuojantis į įtraukios mokyklos (t. y., mokyklos visiems) kūrimą. Pasaulio švietimo stebėsenos ataskaitoje (UNESCO & NEPC, 2021) pažymima, kad švietimo sistemose būtina atsisakyti nevienodo vertinimo (t. y., diskriminavimo), bet perėjimo prie įtraukios mokyklos negalima diktuoti nei parenkant jos kūrimo tempą, nei kelią – kiekvienoje visuomenėje šie aspektai gali būti skirtingi. Tačiau dalinantis patirtimi visuose lygmenyse bei skatinant politinį dialogą, švietimo sistemos turi būti kuriamos taip, kad būtų vertinama mokinių įvairovė. Visa tai rodo, kad įtraukiojo švietimo politika, veikia trijuose lygmenyse: tarptautiniame, nacionaliniame ir mokyklos.

Įtraukus visiems ir nešališkas švietimas užtikrina, kad nei socialinės, nei ekonominės, nei kultūrinės, nei asmeninės mokinių aplinkybės nebūtų diskriminacijos šaltiniais (Donnelly, Watkins, 2021). Įtraukiojo švietimo politika atspindi Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose. Akcentuojama įvairių ugdymosi poreikių mokinių įtrauktis, kuri pirmiausiai apima tuos mokinius, kurie turi įvairių ugdymosi poreikių dėl religijos, kalbos, tautybės, lyties, etninės grupės, socialinės padėties, negalios ir kt. Pabrėžiama visuomenės būtinybė pripažinti asmenų, patiriančių bet kokią socialinę atskirtį, teises, padėti jiems būti visaverčiais nariais visuomenėje, dalyvauti formuojant socialinės įtraukties politiką, kovoti su stigmatizacija ir stereotipais, suteikti visiems visuomenės nariams lygias galimybes (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva – 2030“, 2011).

Švietimo plėtros programoje (2021) nurodoma, kad švietimo įtraukties ir prieinamumo didinimas, saugios aplinkos kiekvienam asmeniui užtikrinimas, švietimo prieinamumo ir lygių galimybių užtikrinimas plėtojant švietimo aprėptį, mokinių individualių gebėjimų skatinimas ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas yra viena iš aktualiausių švietimo sričių. Įtraukiojo švietimo politika pripažįstant, kad mokinių mokymasis gali vykti skirtingais būdais ir tempais (Targamadžė, 2019), atspindi ir Geros mokyklos koncepcijoje (2015). Miltenienė ir kt.(2022) Geros mokyklos koncepciją įvardija svarbiausiu dokumentu, nubrėžiančiu visų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pokyčių kryptis. Esminiu geros mokyklos požymiu įvardijamas tinkamas mokyklos misijos įgyvendinimas, kuris reiškia gerus ugdymo(si) rezultatus ir kiekvieno mokinio įsimintinas, turingas, malonias ir prasmingas gyvenimo mokykloje patirtis (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Pasak Miltenienės ir kt. (2022), nacionalinio lygmens mokyklos misijos apibrėžtis yra tiesiogiai susijusi su įtraukiojo ugdymo nuostatomis: mokykla yra skirta kiekvienam

² Jungtinių Tautų asmenų su negalia teisių konvencija ir jos Fakultatyvus protokolai (2024 m. patikslintas vertimas). (2024). TAR, 2024-10-24, Nr. 18415

mokiniui ir kiekvienas mokinyss joje gali mokytis pagal savo gebėjimus ir galimybes bei siekti pažangos. Ruškus (2020) teigia, kad Geros mokyklos koncepcija skatina gerbti kiekvieno mokinio ypatumus ir individualius gebėjimus. Tačiau Ruškus (2020) pažymi, kad, nors Geros mokyklos koncepcijoje pasisakoma už požiūrį į mokinius, kuris atitinka įtraukiojo ugdymo principus, tačiau jame nėra siūloma jokių konkrečių įtraukiojo ugdymo įsipareigojimų mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

2021 m. Lietuvoje buvo pradėta įgyvendinti nacionalinės pažangos programa „Tūkstantmečio mokyklos“, kurioje skiriamas dėmesys įtraukiojo švietimo politikos įgyvendinimui. Pasak Miltenienės ir kt. (2022) „Tūkstantmečio mokyklos“ programa buvo siekiama, kad kiekvienam Lietuvos mokiniui būtų sudaryta galimybė mokytis atviroje ir šiuolaikinėje mokykloje, nepriklausomai nuo to, kur ar kokioje socialinėje, ekonominėje ar kultūrinėje aplinkoje gyvena. Tai reiškia, kad „Tūkstantmečio mokyklos“ programa siekiama įgyvendinti įtraukties principus. Visi šie dokumentai atskleidžia įtraukiojo švietimo politikos tikslą – ugdyti visus mokinius, kad jie jaustųsi įtraukti ir galėtų prisidėti prie visuomenės vystymosi.

Kuriant įtraukią mokyklą būtina „pašalinti fizinės, emocinės, informacinės, socialinės kliūtis ir užtikrinti kokybišką švietimą kiekvienam vaikui mokantis drauge su savo bendraamžiais jam artimiausioje švietimo įstaigoje, suteikiant reikalingą, jo ugdymosi poreikius atliepiančią pagalbą“³, mokyklos turi pasirengti priimti ir ugdyti mokinius, turinčius skirtingų ugdymosi poreikių, gerinti mokiniams teikiamą švietimo pagalbą bei tobulinti mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijas. Miltenienės ir kt. (2022) teigimu, kurti mokyklą, atitinkančią kiekvieno mokinio ugdymosi poreikius – viena iš prioritetinių švietimo politikos sričių. Įtraukiojo švietimo politika veikia trijuose lygmenyse: tarptautiniame, nacionaliniame ir mokyklos. Kuriant įtraukiojo ugdymo politiką Lietuvoje vadovaujamasi nuostata, kad visi mokiniai mokosi kartu bendrose ugdymo aplinkose, dalyvauja ir siekia mokymosi sėkmės.

1.2. Įtraukiojo ugdymo ir įtraukios mokyklos samprata

Įtraukiojo ugdymo sampratos kaita. Galkienės (2021) teigimu, įtraukusis ugdymas yra reiškinys, kuris nuolat kinta ir vystosi kintant ir vystantis visuomenės sąmonei. Ainscow et al. (2006) teigimu, įtraukiojo ugdymo samprata vystėsi nuo siauro įtraukiojo ugdymo aiškinimo sutelkiant dėmesį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių grupę link plačios sampratos, orientuojantis į įvairovę ir neakcentuojant vienos kurios nors mokinių grupės. Pasak Ainscow et

³ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas. (2021). TAR, 2020-07-10, Nr. 21515.

al. (2006), išskiriami penki pagrindiniai požiūriai, kuriais remiantis apibrėžiama įtraukiojo ugdymo samprata:

- 1) įtraukusis ugdymas, susijęs su ugdytinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymu;
- 2) įtraukusis ugdymas apima visas besimokančiųjų grupes, kurios gali būti pažeidžiamos dėl atskirties;
- 3) įtraukusis ugdymas kaip mokyklos visiems kūrimas. Remiantis šiuo požiūriu, pabrėžiamas mokyklos visiems kūrimas, o ne mokinių paskirstymas į įvairių tipų mokyklas pagal jų pasiekimus;
- 4) įtraukusis ugdymas kaip „ugdymas visiems“. Šis požiūris remiasi UNESCO „švietimo visiems“ filosofija, kuomet didžiausias dėmesys skiriamas dalyvavimo ugdyme ir ugdymo prieinamumo didinimui;
- 5) įtraukusis ugdymas kaip principinis požiūris į švietimą ir visuomenę. Remiantis šiuo požiūriu, diegiamos įtraukiosios vertybės.

Tirri, Laine (2017) pažymi, kad daugelis žmonių įtraukųjį ugdymą sieja tik su tam tikra mokinių grupe, t. y., su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, kurių ugdymui parengiamos specialios programos. Tačiau Salamankos deklaracijoje (UNESCO, 1994) įtraukusis ugdymas apibūdinamas plačiau – tai principas, kuriuo remiantis visi mokiniai mokosi kartu, nepaisant jų skirtumų ar patiriamų mokymosi sunkumų. Salamankos deklaracijoje pripažįstami skirtingi mokinių poreikiai ir į šiuos poreikius reaguojama, prisitaikant prie skirtingų mokymosi tempų bei stilių ir užtikrinant kokybišką švietimą visiems, sudarant atitinkamas ugdymo programas, remiantis organizaciniais susitarimais, pasitelkiant skirtingas ugdymo strategijas, naudojant įvairius išteklius ir bendradarbiaujant su bendruomenėmis (UNESCO, 1994). Taigi matyti, kad šis apibrėžimas yra platesnis ir neapsiriboja vien mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimu, o akcentuojamas *visų* mokinių įtraukimas. Salamankos deklaracijoje, įtraukusis ugdymas apima visų mokinių įtraukimą, nepaisant jų skirtumų, pvz., dėl rasės, tautybės, kalbos, išvaizdos, gabumų ir t. t.

Įtraukusis ugdymas reiškia tai, jog visi mokiniai mokosi tose pačiose klasėse, tose pačiose mokyklose, t. y., mokiniai, turintys išskirtinumą, nėra atskirti nuo kitų. Įtraukusis ugdymas čia įvardijamas kaip švietimo sistema, apimanti visus mokinius, įtraukianti ir padedanti jiems mokytis, suteikianti kokybišką ugdymą kiekvienam (UNICEF, 2017). Šis apibrėžimas rodo, kad įtraukiajame ugdyme svarbus ne tik neatsikyrimo nuo kitų aspektas, bet ir pagalbos suteikimas mokiniams.

Specht, Thompson (2022) nurodo, kad įtraukusis ugdymas reiškia tai, kad visi mokiniai lanko mokyklas ir yra jose laukiami, jie mokosi jų amžių atitinkančiose bendrosiose klasėse, jiems padedama mokytis ir dalyvauti visose veiklose, vykstančiose jų mokyklose. Įtraukusis ugdymas reiškia filosofiją apie tai, kaip yra kuriamos mokyklos, klasės, programos ir veiklos, kuriose visi mokiniai mokosi ir dalyvauja kartu. Tai galimybė veiksmingai tenkinant įvairius mokinių

poreikius, kokybišką išsilavinimą užtikrinti visiems mokiniams. Mokiniai ugdymo programoje dalyvauja bendroje su kitais mokiniams mokymosi aplinkoje, mažinamos ir pašalinamos kliūtys, kurios gali sukelti atskirtį. Tokia aplinka yra edukacinė, įtrauki, joje skirtingi ir skirtingų gebėjimų turintys mokiniai kartu mokosi. Reikšminga, kad bendra mokymosi aplinka nereiskia vietą, kur mokiniai, turintys įvairių poreikių mokosi atsiskyrę nuo bendraamžių. Įtraukusis yra toks ugdymas, kurio tikslas – kiekvienam mokiniui suteikti galimybę visapusiškai dalyvauti mokymosi aplinkoje, sukurtoje visiems mokiniams. Ta aplinka dalinamasi su bendraamžiais, sukuriama teigiamas mikroklimatas, skatinamas priklausymo jausmas ir užtikrinama mokinių pažanga siekiant mokiniams tinkamų asmeninių, emocinių, socialinių bei akademinių tikslų (Specht, Thompson, 2022). Įtraukusis ugdymas įvardijamas kaip ugdymas, skirtas kiekvienam visoje žmonių įvairovėje mokytis, klestėti ir augti kartu. Įtraukusis ugdymas yra toks ugdymas, kuris pripažįsta be išimties kiekvieno mokinio teisę mokytis bendrojo ugdymo įstaigose. Įtraukusis ugdymas apima aplinkos, mokymo metodų ir vertinimo pritaikymą kiekvienam mokiniui, užtikrinant visapusišką visų mokinių dalyvavimą. Įtraukusis ugdymas visus asmenis laiko lygiateisiais švietimo bendruomenės nariais (Australian Coalition for Inclusive Education, 2020). Įtraukusis ugdymas skatinamas visame pasaulyje ir suprantamas kaip ugdymas, pripažįstantis visų žmonių įvairovę.

Dėmesį atkreipia tai, kad, nors Lietuvoje pastaruoju metu įtraukusis ugdymas itin aktualizuojamas, bet Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) jis nėra tiesiogiai apibrėžtas. Tačiau pažymėtina, kad 2020 m. įstatymo 5 str. buvo papildytas penktu punktu, apibrėžiančiu įtrauktį: straipsnio papildyme nurodoma, kad *„švietimo sistema sudaro sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ir (ar) kitose veiklose ir būti nediskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės ir (ar) švietimo pagalbos reikmės“*. Iš šio apibrėžimo matyti, kad įtrauktis siejama su sąlygų mokytis visiems sudarymu ir galimybe mokiniams, turintiems išskirtinumų, gauti pagalbą.

Įtraukiojo ugdymo samprata yra plačiai analizuojama užsienio mokslinėje literatūroje. Dreyer, (2019) įtraukųjį ugdymą apibūdina kaip strategiją, kuria siekiama užtikrinti kokybišką švietimą visiems besimokantiejiems, suteikiant galimybę įgyti išsilavinimą. Messiou et al. (2016) nuomone, įtraukusis ugdymas yra toks ugdymas, kuriame dėmesys skiriamas būtinybei teikti aukštos kokybės ugdymą visiems mokiniams, taikant praktiką, skatinančią visapusišką mokinių dalyvavimą. Moriña (2019) įtraukųjį ugdymą apibrėžia kaip ugdymo strategiją, kurią taiko mokyklos. Šioje strategijoje akcentuojama, kad visi mokiniai gali dalyvauti mokyklos ugdymo veiklose ir visi mokiniai yra laikomi vertingais mokyklos bendruomenės nariais. Moriña (2019) teigimu, įtraukusis ugdymas yra tokia ugdymo filosofija ir praktika, kuria siekiama pagerinti visų mokinių ugdymą ir aktyvų dalyvavimą ugdymo procese. Walton (2018) teigia, kad taikant

įtraukųjį ugdymą sumažinama atskirtis mokyklose bei užtikrinamas dalyvavimas ir mokymosi sėkmė visiems mokiniams. Tai rodo, kad šiuose apibrėžimuose įtraukusis ugdymas suprantamas plačiaja prasme ir yra siejamas su Salamankos deklaracijoje nurodytu principu, kad mokyklos priima visus mokinius, nepaisant jų fizinių, socialinių, kalbinių, intelektinių ar kitų skirtumų. Taip pat šiuose apibrėžimuose pabrėžiamas mokinių dalyvavimas. Ainscow et al. (2006) teigimu, įtraukusis ugdymas neatsiejamas nuo kiekvieno mokinio buvimo bendroje fizinėje aplinkoje kartu su kitais mokiniiais, dalyvavimo ir pasiekimų.

Lietuvos mokslininkai taip pat plačiai analizuoja įtraukiojo ugdymo sampratą. Pasak Miltenienės ir kt. (2020), mokinių įtraukimas (t. y., fizinė integracija) ir teisė ugdytis kartu bendroje ugdymosi aplinkoje yra pagrindinė įtraukiojo ugdymo plėtojimo sąlyga, bet vien tik fizinio buvimo bendroje aplinkoje neužtenka. Yra labai svarbu, kad būtų užtikrintas aktyvus ir prasmingas mokinio dalyvavimas ugdymo procese, galimybė su bendraamžiais dalyvauti bendrose veiklose, galimybė ir teisė būti priimtam, jausti, kad mokins yra klasės ir mokyklos bendruomenės dalis, galimybė dalyvauti visos bendruomenės gyvenime. Taip pat svarbūs ir pasiekimai, kurie įvardijami kaip sąlyga, papildanti dvi pirmąsias sąlygas. Miltenienė ir kt. (2020) pažymi, kad vien tik būti ir dalyvauti neužtenka – svarbu, kad tikslingai ir prasmingai ugdantis būtų pasiektas mokinio turimas potencialias ir galimybės, atitinkančios ugdymosi tikslus ir rezultatus (Miltenienė ir kt., 2020). Tai reiškia, kad įtraukiamo ugdyme būtinos visos trys sąlygos, papildančios viena kitą: jos kartu realizuojamos padeda siekti, kad ugdymas būtų veiksmingas ir pasiekta kiekvieno mokinio pažanga.

Vitkauskienė, Martinaitytė (2023) teigia, kad įtraukusis ugdymas yra nepertraukiamas procesas, kuriame atsižvelgiama į visų mokinių galimybes ir poreikius; pripažįstama, kad visi mokiniai yra unikalūs ir skirtingi bei siekiama užtikrinti visų mokinių vienodas kokybiško ugdymo galimybes; paremtas idėja, kad savo galimybių potencialą galėtų pasiekti visi mokiniai (Vitkauskienė, Martinaitytė, 2023). Tai reiškia, jog mokyklose diegiant įtraukųjį ugdymą, atsižvelgiama į individualius mokinių gebėjimus ir skatinamas jų savarankiškumas bei pasitikėjimas savimi.

Ališauskienė, Miltenienė (2018), besiremamos UNESCO (2016) išreikšta pozicija, nurodo, kad įtraukiuoju ugdymu galima laikyti tokį ugdymą, kuris apima bendruomenių stiprinimą ir ugdymo sistemų tobulinimą, siekiant ugdymo procese užtikrinti visų mokinių dalyvavimą, užkertant kelią diskriminacinėms apraiškoms (bet koku pagrindu), atsisakant kliūčių ir žalingų stereotipų, neleidžiančių dalyvauti ir įsitraukti. Įtraukiamo ugdyme reikšmingi visi jo elementai – pradedant švietimo politika ir baigiant ugdymo praktiką, orientuojantis į gerovės užtikrinimą kiekvienam mokiniui. Ališauskienės, Miltenienės (2018) teigimu, įtraukusis ugdymas yra esminė ugdymo nuostata ir filosofija, sudaranti galimybes visiems mokiniams įsitraukti į bendraamžių

bendruomenę, ugdyti savo emocines ir socialines kompetencijas bei daugiau sužinoti. Taigi, įtraukusis ugdymas yra visų mokinių pagrindinė teisė, orumo ir gerovės užtikrinimas, pagarba kiekvieno mokinio išskirtinumui; kiekvieno mokinio poreikių ir galimybių pripažinimas, leidžiantis dalyvauti ir būti visuomenės nariu. Čia atsiskleidžia ir pagrindinis įtraukiojo ugdymo tikslas – užtikrinti, kad būtų pripažinti ir vertinami kiekvieno mokinio mokymosi stiliai, strategijos ir tenkinami unikalūs kiekvieno mokinio poreikiai, siekiant, kad nė vienas mokinys nejaustų atstūmimo jausmo. Visa tai, kas išdėstyta, leidžia sutikti su Ališauskienės, Miltenienės (2018) išsakyta pozicija, kad įtraukusis ugdymas nėra vien tik ugdymo prieinamumas ir įtraukimas – jis yra glaudžiai susijęs su vertybių, nuostatų ir įsitikinimų kaita. Taip pat galima sutikti su Florian (2019) bei Galkienės, Monkevičienės (2023) teiginiais, kad įtraukiojo ugdymo samprata apima visus mokinius, nepriklausomai nuo jų sveikatos būklės, kultūrinės ar socialinės padėties, o ne tik mokinius, turinčius negalių ar specialiųjų ugdymosi poreikių. Įtraukusis ugdymas apibrėžiamas kaip principas, kaip filosofija, kaip strategija, kaip ugdymas. Tačiau visuose šiuose analizuotuose apibrėžimuose atsiskleidžia įtraukiojo ugdymo esmė – į ugdymo procesą įtraukiami visi mokiniai, visi mokiniai mokosi kartu, siekia ugdymosi rezultatų, jokia diskriminacija jokių pagrindų negalima. Taigi, įtraukusis ugdymas vienareikšmiškai yra siejamas su visų mokinių buvimu kartu, dalyvavimu kartu ir pasiekimais pagal asmenines išgales.

Raudeliūnaitės, Steponėnienės (2020) nuomone, įtraukusis ugdymas skatina pereiti prie personalizuoto, kiekvienam mokiniui skirto ugdymo, kurti ir diegti naujus ugdymo metodus, pritaikyti ugdymo aplinką ir naudoti įvairias ugdymo formas. Įtraukusis ugdymas įpareigoja pedagogus gerai išmanyti ir tarpusavyje gebėti derinti visas ugdymo technologijas, atitinkančias visų mokinių poreikius. Galkienė (2017) pritaria šiai nuomonei ir teigia, kad svarbūs įtraukiojo ugdymo komponentai yra lankstus ugdymo turinys, mokinių asmeninių skirtumų pripažinimas, kompetencijų ugdymas ir metodų įvairovė. Ianes et al. (2014) tyrimo rezultatai parodė, kad įtraukiose klasėse dažniau buvo naudojami įvairesni mokymo metodai, pvz., į mokinius orientuoti metodai, tokie kaip mokymasis bendradarbiaujant arba mokymasis aktyviomis laboratorinėmis sąlygomis. Miltenienė ir kt. (2022) nustatė, kad įtraukiojo ugdymo sampratą ir prasmingumą sieja su tokiomis vertybėmis kaip lygių galimybių kiekvienam mokiniui sukūrimas ir kiekvieno mokinio išskirtinumo pripažinimas.

Moriña (2019) pažymi, kad įtraukiajame ugdyme įvairovė suvokiama plačiąja prasme ir apima gebėjimų, lyčių ir socialinės bei kultūrinės kilmės skirtumus. Šie skirtumai yra vertinami ne kaip problema, o kaip resursas. Remiantis šiuo plačiu suvokimu manoma, kad įtraukusis ugdymas visiems be išimties mokiniams suteikia naudos, nes visi mokiniai visapusiškai dalyvauja (Moriña, 2019). Tai reiškia, kad įtraukusis ugdymas pagerina visų mokinių – tiek turinčių

specialiųjų ugdymosi poreikių, tiek jų neturinčių – mokymąsi, mažina išankstines nuostatas, skatina tarpusavio supratimą, stiprina socialinę įtrauktį (UNICEF, 2017).

Įtraukusis ugdymas teikia šias naudas (Australian Coalition for Inclusive Education, 2020):

- vertinamas ir remiamas visapusiškas visų mokinių dalyvavimas kartu visose ugdymo įstaigose;
- visi mokiniai gali patirti priklausymo bendruomenei jausmą; skatinamas kiekvieno mokinio viso potencialo išnaudojimas visose srityse;
- mokinių įvairovė priimama ir vertinama kaip ištekliai, o ne kaip problema ir pripažįstama, kad vienoks at kitoks sutrikimas yra viena iš daugelio įvairovės formų, kuriomis pasižymi žmonės;
- skatinama švietimo sistemų nuostatų, politikos ir praktikos pertvarka, kad visi galėtų gauti geriausią įmanomą išsilavinimą;
- nėra diskriminacinės praktikos, įsitikinimų ir požiūrių;
- nuolatinis aktyvumo kliūčių šalinimo procesas vyksta per įsitraukimą ir bendrą mokymąsi;
- pripažįstama, kad, nors ir esame skirtingi, bet visi esame tokie patys žmonės;
- įtraukiamo ugdyme skatinamas įtraukus bendravimas su šeimomis.

Įtraukusis ugdymas skatina toleranciją įvairovei ir eliminuoja diskriminaciją, skatina bendravimą ir bendradarbiavimą. Visa tai atskleidžia pagrindinę įtraukiojo ugdymo filosofiją: kiekvienas mokinytis yra vienodai svarbus. Tai leidžia sutikti su Sharma & Pace (2019), kad įtraukusis ugdymas yra tarptautiniu mastu pripažintas modelis, kuriuo siekiama užtikrinti kokybišką švietimą visiems, nepriklausomai nuo asmeninių savybių, kultūros ar kilmės. Pagrindinis įtraukiojo ugdymo tikslas neapsiriboja įvairių gebėjimų mokinių įtraukimu į ugdymo procesą, jis apima ir kliūčių, trukdančių reguliariam visų mokinių dalyvavimui ugdymo procese, šalinimą.

Įtraukios mokyklos samprata. Įtraukios mokyklos samprata išplaukia iš įtraukiojo ugdymo sampratos – įtrauki mokykla yra tokia mokykla, kurioje visi mokiniai įtraukiami į bendrą ugdymo sistemos aplinką, mokosi kartu su bendraamžiais ir kartu patiria mokymosi sėkmę (Kamenskienė ir kt., 2023). Šiuos teiginius patvirtina Landsman & Lewis (2023) bei pažymi, kad įtrauki mokykla yra vieta, kur mokiniai, nepaisant gebėjimų, rasės, kalbos ir pajamų, yra neatsiejami klasės nariai, jaučia ryšį su bendraamžiais, turi prieigą prie bendrojo ugdymo programų ir pasiekia sėkmės. Tyrimų duomenys rodo, kad mokiniai mokydami įtraukioje mokykloje, gauna socialinę ir akademinę naudą (Landsman & Lewis, 2023; Kamenskienė ir kt., 2023). Tai reiškia, kad įtraukioje mokykloje yra užtikrinama, jog kiekvienas mokinytis, nepaisant jo kilmės, gebėjimų ar skirtumų, jaustųsi įtrauktas. Kai mokiniai jaučiasi įtraukti, labiau tikėtina, kad jie aktyviai įsitrauks į ugdymo procesą. DeMatthews et al. (2021) pritaria ir nuroto, kad įtrauki mokykla yra tokia mokykla, kurioje mokiniai nėra išskiriami dėl rasės, kultūros, negalių, pajamų ir kitų skirtumų. Miltenienė ir kt. (2020) teigia, kad įtrauki mokykla – tai mokykla, puoselėjanti įtraukiojo ugdymo vertybes ir

principus. Įtrauki mokykla visų pirma siejama su mokykla visiems, t.y., tokia, kurioje gali mokytis visi mokiniai, nepaisant jų skirtumų, vadovaujantis įtraukties principais.

Sharma (2018) teigimu, įtraukioje mokykloje būtini trys žingsniai, skatinantys veiksmingą įtraukųjį ugdymą:

- žinios ir teorinis pagrindas;
- etinis požiūris ir įsitikinimai;
- įgūdžiai, reikalingi veiksmingam įtraukiam ugdymui.

Tai reiškia, kad mokytojai, dirbdami įtraukioje mokykloje, turi turėti būtinų teorinių žinių, vadovautis etinėmis vertybėmis bei turėti reikalingų praktinių įgūdžių. Pasak Sharma (2018), žinių, reikalingų kurti įtraukias mokyklas, turėjimas yra pirmasis žingsnis siekiant geresnio visų besimokančiųjų švietimo. Įrodymais grįstus pokyčius skatina pedagogai, kurie pasitelkia mokslinius tyrimus, siekdami vadovautis įtraukiaja praktika. Įtraukioje mokykloje reikšminga, kad pedagogai turi turėti teigiamą požiūrį į visus besimokančius ir jų potencialą. Tikėjimas, kad jie gali palengvinti mokymąsi visiems, yra įtraukiojo pedagogo mąstysenos dalis ir tai yra antrasis įtraukios mokyklos kūrimo žingsnis. Trečiasis žingsnis – kuriant įtraukią mokyklą svarbu žinias paversti veiksmais ir būti iniciatyviais įtraukiais pedagogais, tačiau svarbu žinoti, kad įtraukios praktikos įdiegimas yra ilgalaikis procesas (Sharma, 2018).

Įtraukųjį ugdymą galima apibūdinti kaip filosofiją, strategiją, principą, procesą ar ugdymą, kai visi mokiniai būna kartu bendroje fizinėje aplinkoje (yra įtraukiami), dalyvauja kartu ir mokosi bei siekia pasiekimų pagal asmenines išgales. Įtrauki mokykla yra tokia mokykla, kurioje visi mokiniai, nepaisant gebėjimų, fizinių negalių, rasės, kalbos ir socialinės padėties, yra neatsiejami klasės nariai, jaučia ryšį su bendraamžiais, ugdomi pagal bendrojo ugdymo programas ir pasiekia sėkmės. Įtraukioje mokykloje yra užtikrinama, jog kiekvienas mokinsys jaustųsi įtrauktas. Įprastai įtraukios mokyklos samprata yra susijusi su kiekvieno mokinio, kaip individo, supratimu, interaktyvios mokymosi aplinkos, kurioje atsižvelgiama į visų mokinių poreikius, kūrimu ir bendradarbiavimo su visomis suinteresuotosiomis šalimis, dalyvaujančiomis mokinių gyvenime, kūrimu. Visa tai išryškina pagrindinę įtraukiojo ugdymo filosofiją, kad kiekvienas mokinsys yra vienodai svarbus.

1.3. Įtraukios mokyklos kūrimo praktika

DeMatthews et al. (2021) pažymi, kad kurti įtraukią mokyklą yra sunku: susiduriama su priešiškomis pedagogų ir mokyklų vadovų nuostatomis, įtrauktis sunkiai diegiama dėl kultūrinių, kalbinių mokinių skirtumų. Hayes & Bulat (2017) papildo, kad įtraukios mokyklos kūrimui trukdo tokie veiksniai, kaip priešiškos nuostatos dėl mokinių lyties, rasės, etninės priklausomybės ar

seksualinės orientacijos, taip pat svarbus veiksnys yra netinkamas pedagogų pasiruošimas įtraukiamam ugdymui. Magnússon (2020) pabrėžia, kad, vis dar ginčijama įtraukties apimtis, kyla klausimas, kokios mokinių grupės turėtų būti įtrauktos ir vyrauja požiūris, kad įtraukus ugdymas yra politinis projektas, kurio šaknys yra specialiajame ugdyme. Villa & Thousand (2016) teigimu, įtraukios mokyklos kūrimui gali kliudyti ir tokios kliūtys kaip neišspręsti atokiau gyvenančių mokinių atvykimo į mokyklą klausimai. Taigi kuriant įtraukią mokyklą reikia sukurti bendrą sistemą ir galima sutikti su Sharma (2018), kad įtraukios mokyklos kūrimas yra sudėtingas procesas.

Auškelis ir kt. (2022) įtraukios mokyklos kūrime išskiria dvylika žingsnių:

1. Nuostatos, susitarimai ir perspektyvos;
2. Lyderystė ir vadovavimas;
3. Mokyklos veiklos planavimas ir organizavimas;
4. Bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra;
5. Emocinė gerovė;
6. Švietimo pagalbos organizavimas ir teikimas;
7. Ugdymo aplinka;
8. Mokymo priemonės;
9. Ugdymo turinio planavimas;
10. Mokymas ir mokymasis;
11. Susitarimai ir taisyklės mokykloje bei klasėje;
12. Mokinio vertinimas, pasiekimai ir pažanga.

Auškelis ir kt. (2022) teigia, kad vienas pirmųjų įtraukios mokyklos kūrimo žingsnių, yra *sukurti visos mokyklos bendruomenės viziją, nuostatas ir bendrus susitarimus*. Siekiant, kad kiekvienas mokinyss galėtų dalyvauti ugdymo procese ir veiklose, kurias organizuoja mokyklos bendruomenė, svarbu, kad įtrauktį, kaip kokybiško ugdymo pagrindą bei mokinių ugdymosi poreikių įvairovę suvoktų visa mokyklos bendruomenė ir vertintų kiekvieną mokykloje besimokantį mokinį. Todėl visi mokyklos bendruomenės nariai turi susitarti dėl „mokyklos visiems“ nuostatų ir įtraukiojo ugdymo, apibrėžiančio įtraukties principą, sampratos. Be to, visiems bendruomenės nariams turi būti priimtina mokyklos vizija, o sprendimai, susiję su įtraukios mokyklos kūrimu, turi būti priimami bendrai diskutuojant ir atsižvelgiant sutartą bendros veiklos perspektyvą (Auškelis ir kt., 2022). Bendrus mokyklos, šeimos ir bendruomenės partnerystės susitarimus pažymi ir Epstein et al. (2018), bendradarbiavimo svarbą įtraukioje mokykloje akcentuoja Messiou (2017). Miltenienės ir kt. (2022) tyrimas parodė, kad kuriant įtraukią mokyklą inicijuojami nauji bendruomenės susitarimai, grįsti lygias galimybes deklaruojančiais principais, kurie formalizuojami nustatant vidines tvarkas, mobilizuojami ištekliai ir mokykloje kuriama kolegialaus mokymosi sistema. Siekiant, kad būtų efektyviai užtikrinami naujų susitarimų praktinio įgyvendinimo procesai ir valdomas galimas pasipriešinimas, akcentuojama būtinybė nuolat ieškoti naujų poveikio būdų ir individualių

sprendimų, galinčių padėti keisti konkrečių mokytojų nuostatas bei skatinančius jų mokymo praktikos pokyčius siekiant kiekvieną mokinį ugdyti kokybiškai (Miltenienė ir kt., 2022).

Grincevičienė ir kt. (2015) pažymi, kad mokinių tėvų nuostatos apie įtraukią mokyklą kinta ir vis daugiau mokinių tėvų pripažįsta, kad įtraukusis ugdymas yra natūralios integracijos modelis, remiantis kuriuo visi mokiniai turi mokytis kartu. Grincevičienė ir kt. (2015) visuomenė jau yra pribrendusi pokyčiams, susijusiems su švietimo prieinamumo kiekvienam mokiniui realybe. Tačiau Galkienės (2017) tyrimas atskleidė, kad dar vis pasitaiko ir nepalankių klasių mokinių tėvų nuostatų dėl to, kad kartu su jų vaikais mokysis ir mokiniai, turintys SUP. Taigi įtrauki mokykla visų pirma turi būti kuriama nuo bendrų sutarimų tarp visų mokyklos bendruomenės narių (mokyklos vadovybės, mokytojų, specialistų, tėvų, socialinių partnerių ir kt.), o bendri susitarimai pasiekiami tik bendradarbiaujant. Visa mokyklos bendruomenė turi vienodai suprasti, kas yra įtraukusis ugdymas ir vienodai traktuoti visų mokinių dalyvavimą.

Antrasis žingsnis – *lyderystė ir vadovavimas*. Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad lyderystė, kuriant įtraukią mokyklą yra glaudžiai susijusi su mokyklos vertybėmis. Mokyklos bendruomenė mokyklos lyderius laiko partneriais ir jais pasitiki, nes lyderiai palaiko, skatina, bendradarbiauja, konsultuoja bei savo kasdieniu elgesiu parodo mokyklos vertybes, kurios buvo sutartos bendrais sutarimais. Jei šalia mokyklos vadovo–lyderio mokytojai–lyderiai jaučiasi laisvai, jie ugdo ir mokyklos bendruomenės kultūrą, paremtą įtraukties principu. Damkuvienės ir kt. (2019) tyrimas atskleidė, kad mokyklos vadovų sprendimai daro poveikį mokyklos kultūros pokyčiams per mokytojų bendradarbiavimo ir mokytojų lyderystės skatinimą. Lambert (2011, cit. Auškelis ir kt., 2022) teigia, kad pagrindiniai ugdymo proceso dalyviai yra mokyklos direktorius, mokytojai, mokinių tėvai ir mokiniai, todėl bendradarbiaudami jie sukuria galingą mokyklos lyderių komandą. Miltenienė ir kt. (2022) papildė, kad kuriant įtraukią mokyklą mokyklų vadovai pasireiškia svarbiausi pokyčius inicijuojantys asmenys. Vadovo palaikymas yra ypač reikšmingas mokyklos kaitos procese ir daro tiek tiesioginę įtaką mokykloje vykstantiems pokyčiams, tiek ir netiesioginę įtaką, kuriant struktūras, kurios įgalina mokytojus vieniems iš kitų mokytis bei skatinant bendrą organizacinę mokymąsi. Leithwood ir Jantzi (2008, cit. Miltenienė ir kt., 2022) teigia, kad mokyklų vadovai, atpažindami mokinių gabumus, pripažindami skirtingus mokinių ugdymosi poreikius, kurdami mokyklų struktūras, formuodami nuostatas, demonstruodami savo asmeninę poziciją įtraukties klausimais, daro netiesioginę, tačiau didelę įtaką ir mokinių mokymuisi. Visa tai rodo, kad mokyklų vadovų požiūris ir įsitraukimas į įtraukios mokyklos kūrimą daro įtaką visai mokyklos bendruomenei. Miltenienė ir kt. (2022) išskiria tokią mokyklos vadovo požiūrio ir veiksmų reikšmę įtraukios mokyklos kūrimui, kaip įtraukties fenomeno dekonstrukcija, asmeninis pasirengimas stiprinti įtrauktį, lyderystės projekcijos ir organizacinių struktūrų pertvarkymas.

Miltenienė ir kt. (2022) Lietuvos mokyklose atliko tyrimą ir nustatė, kad mokinių individualumo pripažinimas skatina mokyklų vadovus atsižvelgti į skirtingus mokinių poreikius, pasiekimus, galimybes, kiekvieno mokinio dalyvavimo ir pažangos užtikrinimą. Miltenienė ir kt. (2022) tyrimas atskleidė, kad asmeninis mokyklų vadovų pasirengimas stiprinti su įtrauktimi susijusius procesus yra glaudžiai susijęs su jų objektyvia ir teisinga nuomone apie kaitos prasmę, tikėjimu įtraukiojo ugdymo idėjomis, šias idėjas laikant vertybiškai artimomis ir svarbiomis. Buvo nustatytos pozityvios mokyklų vadovų nuostatos idėjiname - konceptualiaame ir vertybiniame lygmenyje nagrinėjant įtraukųjį ugdymą, tačiau taip pat buvo nustatytas skepticizmas ir kritiškas požiūris, kai buvo analizuojamas praktinis įtraukties realizavimas. Tyrime dalyvavę mokyklų vadovai pažymėjo ypatingą vadovų, kaip organizacijos lyderių, vaidmenį atskleidžiant ir apibrėžiant mokyklos vertybes, jas realizuojant ir įprasminant asmeniniu savo pavyzdžiu ir įsitraukimu į išylančių problemų sprendimą, mokytojų profesionalumo palaikymu, taikant įtraukiojo ugdymo paradigmą, motyvaciją teikiančiu grįžtamuju ryšiu. Miltenienės ir kt. (2022). tyrimu taip buvo nustatyta, kad įtraukios mokyklos kūrime svarbu įgalinti ir skatinti diskutuoti bendruomenę, veikti ir mąstyti kūrybiškai bei palaikyti ir skatinti mokytojų lyderystę (Miltenienė ir kt., 2022). Tai įrodo, kad nuo mokyklų vadovų požiūrio į įtraukųjį ugdymą priklauso įtraukios mokyklos kūrimo sėkmė.

Auškelis ir kt. (2022) nurodo šiuos lyderystės ir vadovavimo aspektus, svarbius įtraukios mokyklos kūrimui: pažinti ir pripažinti mokyklos kontekstą, pabrėžiant kiekvieno mokinio išskirtinumus ir mokinių įvairovę, tikėti mokinio galiomis, nuolat suteikti motyvuojančią kolegialią pagalbą, vystyti vieningą pozityvų mokytojų požiūrį į kiekvieną mokinį, nuosekliai teikti ir užtikrinti grįžtamąjį ryšį ir tikslingą „čia ir dabar“ pagalbą, šviesti mokinių tėvus ir su jais bendradarbiauti, vykdyti nuolatinį mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą. Šių aspektų įgyvendinimas matomas per mokinių pasiekimus ir daromą asmeninę pažangą, kuri nuolat analizuojama keliant naujus pamatuojamus tikslus. Panašiai teigia Setia et al. (2021) bei išskiria tokius vadovo veiksmus kuriant įtraukią mokyklą, kaip įtraukties skatinimas vykdant įvairias programas, įtraukiojo ugdymo elementų diegimas ugdymo procese, ryšio užmezgimas ir palaikymas su mokinių tėvais bei vietos bendruomenėmis. Kuriant įtraukią mokyklą, labai svarbus vadovo ir bendruomenės narių pasenusios mąstysenos apie įtraukųjį ugdymą keitimas. Visa tai rodo, kad įtraukios mokyklos kūrime mokyklos vadovo pozicija ir veiksmai yra ypač svarbūs: jie yra įtraukties pokyčius inicijuojantys ir palaikantys asmenys ir nuo jų priklauso mokyklos vertybės, grindžiamos įtraukties principu. Kuriant įtraukią mokyklą svarbi mokyklos vadovo lyderystė, nes ji skatina mokytojų lyderystę, skatina bendradarbiavimą tarp visų mokyklos bendruomenės narių ir tuo pačiu skatina įtraukios mokyklos kūrimą.

Trečiasis įtraukios mokyklos kūrimo žingsnis – *mokyklos veiklos planavimas ir organizavimas*. Survutaitės (2023) nuomone, harmoningam ir visapusiškam ugdymui užtikrinti būtina subalansuoti veiklas trijuose lygmenyse – instituciniame, grupės ir individualiame. Auškelis ir kt. (2022) nurodo, kad šiame žingsnyje svarbu, jog įtraukties principas būtų integruotas į mokyklos veiklos planavimo dokumentus bei, kad įtraukties principas būtų įgyvendintas praktikoje. Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad mokyklos veiklos planavimas ir organizavimas vyksta nuolat ir tai yra procesas, leidžiantis valdyti pokyčius ir gerinti ugdymo kokybę. Targamadzė (2019) nurodo, kad planuojant mokyklos veiklą būtina atsižvelgti į bendruomenės vertybes ir tikslus bei į kiekvieno mokinio poreikius. Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad planuojant ir organizuojant mokyklos veiklą atsižvelgtina į bendruomenės ateities plėtros planus bei numatyti veiksmus, siekiant tuos planus įgyvendinti. Auškelis ir kt., 2022 išskiria tokius mokyklos veiklos planavimo ir organizavimo aspektus, turinčius reikšmės įtraukios mokyklos kūrimui, kaip mokyklos strateginiame plane numatytas mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, sėkmingos įtraukties užtikrinimas ir tam reikalingų materialinių, finansinių, žmogiškųjų išteklių numatymas; mokyklos veiklos planuose numatytų bendruomenės nuostatų, sutartų prioritetų, numatomo mokinių pozityvaus elgesio, socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo svarba; mokyklos plane numatytas nuolat vykstantis pedagogų įtraukiojo ugdymo kompetencijų tobulinimas; veiklų organizavimo lankstumas, remiantis situacijų analizėmis, pasiteisinusias praktikas, grįžtamojo ryšio buvimu/nebuvimu (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai rodo, kad planuojant ir organizuojant įtraukios mokyklos veiklą, būtina numatyti, kad kiekvienas mokinis bus įtrauktas, nejaus atskirties ir galės siekti geriausių pagal savo išgales rezultatų. Tačiau norint visa tai pasiekti, reikia numatyti išteklius, tobulinti kompetencijas ir planuojant bei organizuojant mokyklos veiklą įtrauktį laikyti prioritetu.

Ketvirtasis žingsnis – *bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra*. Auškelis ir kt. (2022) teigia, kad įtraukties principo mokykloje įgyvendinti nebūtų įmanoma be veiksmingo ir konstruktyvaus bendradarbiavimo tiek veiklų planavime, tiek dirbant tiesiogiai klasėje. Naujokienė (2021) pažymi, kad dirbdami kartu mokiniai sustiprina savo pasitikėjimą savimi, išreiškia save, kontroliuoja savo emocijas, mokosi stebėdami kitų elgesį ir tokiu būdu įgyja ypatingai svarbius bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius. Tai reiškia, kad bendravimas ir bendradarbiavimas kuriant įtraukią mokyklą svarbus visiems mokyklos bendruomenės nariams. Galkienės (2017) tyrimas atskleidė, kad kuriant įtraukią mokyklą, mokinių tėvai nurodo didesnę poreikį bendradarbiauti pedagogų bendruomenėje. Jie pažymi bendrą pedagogų ir specialistų veiklą, siekiant sudaryti sąlygas mokiniams, turintiems SUP, klasėje mokytis kartu su kitais mokiniais. Auškelis ir kt. (2022) pastebi, kad sėkminga įtraukios mokyklos kūrimo prielaida gali būti tarpasmeniniai santykiai tarp visų mokyklos bendruomenės narių, grindžiami tarpusavio pagarba,

susitarimais, supratimu ir dėmesiu. Kuriant įtraukią mokyklą svarbus mokyklos bendruomenės santykių grindimas geranoriškumu ir kolegialia pagalba, kuomet drauge mokomasi ir dalijamasi savo patirtimi (Auškelis ir kt., 2022). Svarbūs ir mokyklos susitarimai dėl būdų, kaip mokytojai ir specialistai dalinsis jautria ir reikšminga informacija mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, problemas: yra susitariama dėl bendradarbiavimo ir bendravimo formų, susitikimų laiko ir vietos. Reikšminga yra tai, kad dalindamiesi reikšminga informacija, mokyklos bendruomenės nariai turi laikytis konfidencialumo principo ir garantuoti, kad bus užtikrinti vaiko teisių ir asmens duomenų apsaugos reikalavimai. Svarbu, kad visi mokyklos bendruomenės nariai aktyviai dalyvautų pasitarimuose ir susitikimuose, kurių metu diskutuojama pagarbiai, vengiama nepagarbios ir nepagrįstos kritikos, ignoravimo. Konfliktų ar nesitarimų atveju mokyklos bendruomenė kartu su mokyklos administracija reaguoja nedelsiant ir veikia pagal išankstinius sutarimus patvirtintą tvarką. Mokykloje nuolat vyksta pasitarimai dėl reikšmingų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektų, tokių, kaip švietimo pagalbos teikimas, mokinių mokymo(si) metodų, polinkių ir gebėjimų nustatymas, formos, būdai ir mokymo priemonių parinkimas ir kt. Mokinių tėvai skatinami bendradarbiauti ir bendrauti su mokykla ne tik dėl savo vaikų ugdymo sėkmės bet ir dėl mokyklos uždavinių ir tikslų formulavimo bei įgyvendinimo. Bendradarbiavimas tarp mokytojų ir tėvų vyksta palaikant ir skatinant mokinių pažangą, stiprinat jų fizinę, psichinę sveikatą ir socialumą. Mokytojai su mokinių tėvais tariaisi dėl bendradarbiavimo ir bendravimo formos, būdų, laiko ir vietos – svarbu susitarti, kad šie aspektai būtų priimtini visiems. Taip pat kuriant įtraukią mokyklą organizuojami susitikimai, pokalbiai ir juose aktyviai dalyvaujama. Bendradarbiavimas ir bendravimas skatinamas ne tik mokykloje, bet ir už mokyklos ribų: bendradarbiaujama su įvairiomis organizacijomis, vietos bendruomenėmis bei kitomis mokyklomis (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai rodo, kad bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros kūrimas neatsiejamas nuo paties įtraukios mokyklos kūrimo – juk bendraujant ir bendradarbiaujant galima pasiekti įtraukties sėkmės.

Penktasis žingsnis – *emocinė gerovė*. Auškelis ir kt. (2022) išskiria dviejų tipų emocinės gerovės užtikrinimą, būtiną kuriant įtraukią mokyklą: a) mokinių emocinė gerovė; b) mokyklos darbuotojų emocinė gerovė. Barry et al. (2017) pažymi, kad mokykla yra unikali aplinka, kurioje turi būti skatinama *mokinių emocinė gerovė*. Auškelis ir kt. (2022) teigia, kad be geros mokinių emocinės savijautos gerų tarpusavio santykių, sąlygų, užtikrinančių asmeninį tobulėjimą ir augimą, sudarymo mokymas ir mokymasis yra neįmanomas. Jeon et al. (2018) mokinių emocinę gerovę apibūdina kaip besivystantį gebėjimą: patirti, reguliuoti ir išreikšti emocijas, užmegzti artimus, saugius, tarpasmeninius santykius, tyrinėti aplinką bei mokytis. Barry et al. (2017) nurodo, kad emocinė gerovė padeda mokiniams pozityviai tobulėti ir būti sėkmingiems gyvenime, atlieka lemiamą vaidmenį įgalinant mokinius realizuoti savo potencialą ir didinant jų dalyvavimą

švietime. Auškelio ir kt. (2022) teigimu, mokinių emocinė gerovė – tai saugi ir palanki mokinių asmenybės brandai aplinka, kuri padeda išsiugdyti gebėjimus jaustis savarankiškais, laimingais, pasitikinčiais savimi, gebančiais adekvačiai ir konstruktyviai elgtis esant sunkumams, atpažinti ir suvaldyti savo emocijas, būti atidžiais ir dėmesingais tarpasmeniniame bendravime. Pasak minėtų autorių, neįmanoma pasiekti emocinės gerovės, nesant nuoseklaus, gilaus ir aiškaus kiekvieno žmogaus išskirtinumo suvokimo bei priėmimo. Visa tai, kas išdėstyta, leidžia daryti prielaidą, kad mokinių emocinė gerovė yra labai svarbi kuriant įtraukią mokyklą, kurioje užtikrinamos vienodos galimybės mokytis mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių.

Petrulytė, Guogienė (2017) pastebi, kad mokyklose vis dar pasitaiko patyčių, smurto atvejų, mažinančių mokinių emocinę gerovę, todėl svarbus bendradarbiavimas su mokyklos psichologais, prevencinių programų kūrimas. Šios priemonės gali pagerinti mokinių emocinę savijautą mokykloje ir paskatinti geresnius mokymosi rezultatus (Petrulytė, Guogienė, 2017). Auškelis ir kt. (2022) nurodo, kad siekiant, jog emocinė gerovė būtų užtikrinta visiems mokiniams, atliepiant įvairius mokinių asmeninius bei ugdymosi poreikius, būtina atsižvelgti į kiekvieno mokinio galimybes, turimas žinias ir įgūdžius, mokymosi sunkumus, pasitikėjimą savimi bei kitus išskirtinumus. Taip pat būtina išgirsti kiekvieno mokinio nuomonę, gerbti tapatybę ir asmeninę patirtį, stebėti, kad mokinių išskirtinimų suvokimas ir jų pripažinimas būtų atspindėtas visuose bendravimo, elgesio ir mokymosi srityse. Įtraukioje mokykloje nėra toleruotinas bet koks stigmatizuojantis, stereotipinis, diskriminuojantis požiūris į mokinių išskirtinumus, asmeninės kiekvieno mokinio gerovės kūrimas ir užtikrinimas vyksta teikiant veiksmingą pagalbą, kurioje aiškiai yra apibrėžti visų mokyklos bendruomenės narių vaidmenys, siekiama, kad kiekvienas mokinyt toksioje mokykloje pasijustų saugus, reikalingas, vertingas, o su mokinių tėvais palaikomas glaudus ryšys, kartu aptariant mokinių pasiekimus, pažangą ir asmenybės brandos augimą (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai leidžia teigti, kad mokinių emocinė gerovė yra glaudžiai susijusi su įtraukties principais, be kurių įgyvendinimo įtrauki mokykla negalėtų būti kuriama.

Auškelis ir kt. (2022) pabrėžia, kad mokinių potencialą realizuoti įmanoma tik tada, kai visapusiškai yra užtikrinama *visų mokyklos bendruomenės narių (mokinių, mokytojų, specialistų ir kitų mokyklos darbuotojų) emocinė gerovė*. Acton & Glasgow (2015) akcentuoja mokytojų emocinę gerovę ir ją apibrėžia kaip individualų profesinį savirealizacijos jausmą, prasmingumą, pasitenkinimą bei laimę, kuriuos lemia įvairūs veiksniai – asmeniniai, tarpasmeniniai bei išoriniai. Acton & Glasgow (2015) pažymi, kad mokytojų emocinė gerovė kuriama bendradarbiaujant su mokiniiais ir kolegomis. Price & McCallum (2015), siekdami nustatyti veiksnius, lemiančius mokytojų emocinę gerovę, rėmėsi holistiniu, ekologiniu U. Bronfenbrenner modeliu, kurį sudaro penkios sistemos – mikrosistema, mezosistema, egzosistema, makrosistema ir chronosistema. Pasak Price & McCallum (2015), mikrosistemos požiūriu, mokytojų emocinę gerovę priklauso

nuo galimybių, savikontrolės, savęs pajautimo, profesinio tobulėjimo, socialinio kapitalo; mezosistemos požiūriu – nuo mokytojų tarpusavio santykių, tinklų, priklausomybės jausmo; egzosistemos požiūriu mokytojų emocinė gerovė priklauso nuo konteksto ir organizacijos įtakos; makrosistemos požiūriu – nuo įsitikinimų, vertybių, visuomenės problemų, įstatymų; chronosistemos požiūriu – nuo svarbių gyvenimo įvykių planavimo. Price & McCallum (2015) teigimu, mikrosistemoje atsiskleidžia individualus mokytojo santykis su mokiniais, mokyklos aplinka ir kiti aspektai, galintys veikti jų emocinę gerovę. Nors pagrindinis mokytojų emocinę gerovę lemiantis veiksnys yra mokyklos aplinka, tačiau mokytojų emocinę gerovę taip pat veikia ir mezosistema, egzosistema bei makrosistema, ir gali sukelti įvairių neigiamų pasekmių. Chronosistemos lygmenyje vykdomas įvykių planavimas, priimami sprendimai bei veiksmai taip pat veikia mokytojų emocinę gerovę (Price & McCallum, 2015). Fink, McCulla (2016) domėjosi pasitikėjimo mokyklų vadovais ir mokytojų emocinės gerovės koreliacija ir nustatė, kad Lietuvoje mokytojų pasitikėjimo švietimo įstaigos administracija klausimas vis dar plačiai diskutuojamas, turi reikšmės mokytojų emocinei gerovei. Šiems teiginiams pritaria Auškelis ir kt. (2022). Auškelio ir kt. (2022) teigimu, mokyklos darbuotojų emocinės gerovės užtikrinimui svarbus vadovų ir kolegų palaikymas, kolegiškas, atviras bendravimas, susitarimų laikymasis, mokyklos vadovų rodomas dėmesys, palaikymas ir pagalbos teikimas mokytojams ir specialistams, ugdančioms mokiniams, kurie turi įvairių ugdymosi poreikių, patiriantiems stresą keliančių iššūkių. Auškelis ir kt. (2022) teigimu, mokyklos darbuotojų emocinė gerovė gerėja, kai jie yra skatinami ugdyti savo profesines ir asmenines kompetencijas, reikalingas ugdat mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių; mokykloje sudaromos sąlygos užtikrinti ir įgyvendinti darbuotojų teises, kai visų mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykiai grįsti pasitikėjimu, pagarba, pozityvaus elgesio skatinimu, išklausa, rūpesčiu, geranoriškumu (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai reiškia, kad mokyklos bendruomenės emocinė gerovė tiesiogiai susijusi su įtraukties principo įgyvendinimo rezultatais. Auškelis ir kt. (2022) pabrėžia, kad vienas garantų, užtikrinančių emocinę gerovę mokykloje, yra saugi aplinka, kurioje kiekvienas mokinis jaučiasi turįs lygias teises su kitais ir yra priimtas be išankstinių nuostatų ar stereotipų. Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad, kai klasėje mokosi vienas ar keli mokiniai, turintys ugdymosi ar kitokių sunkumų, bendraklasių pašaipų, ignoravimo ir kitokių diskriminacinių ar psichologinio smurto apraiškų išvengti nepavyksta (Auškelis ir kt., 2022). Tačiau mokyklos darbuotojai dėl individualių mokinių ypatumų, etninių, socialinių skirtumų ar SUP, neturi taikyti jokių išlygų ir elgtis principingai, nepateisindami jokio ignoravimo, izoliacijos, patyčių ar pan. Von Grundherr et al. (2017), Thornberg & Delby (2019) teigia, kad nors mokiniai kartais linkę pateisinti patyčias, tačiau mokytojai turėtų suvokti, kad jokių „pateisinamų“ patyčių būti negali, kaip ir smurto, kuris atrodo „pelnytas“ (Auškelis ir kt., 2022). Remiantis tuo, kas išdėstyta, darytina prielaida, kad įtraukioje

mokykloje, siekiant užtikrinti emocinę gerovę, būtina numatyti prevencines saugios aplinkos užtikrinimo visiems mokiniams programas, o nepakantumo, diskriminacijos, patyčių, smurto, nukreipto prieš kitokius mokinius, atvejais turi būti taikomi visi būdai ir priemonės, reikalingos šioms apraiškoms veiksmingai stabdyti. Šiuos būdus ir priemones būtina numatyti veiklos dokumentuose, pvz., mokyklos taisyklėse.

Šeštas žingsnis – *švietimo pagalbos organizavimas ir teikimas*. Auškelis ir kt. (2022) švietimo pagalbą apibūdina kaip specialistų teikiamą psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę, specialiąją pagalbą, kuri teikiama siekiant padėti mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių, sėkmingai dalyvauti ugdymo(si) procese, stiprinti jų psichikos sveikatą bei psichologinį atsparumą. Ainscow (2020) teigimu, švietimo pagalbos specialistai ne tik konsultuoja, teikia pagalbą ir paramą, bet ir skatina bei padeda įtraukiojo ugdymo plėtrai, siekiant, kad į bendrojo ugdymo mokyklas būtų priimami, galėtų dalyvauti ir mokytis visi mokiniai. Bettini et al. (2017), Cancio et al. (2018), Hester et al. (2020), Saloviita (2020), Takala et al. (2020) vieningai pabrėžia, kad iš švietimo pagalbos specialistų tikimasi, jog jie ne tik ugdyt mokinius, kurie turi įvairių ugdymosi poreikių, bet ir teiks paramą, pagalbą ir konsultacijas mokiniams, mokytojams, tėvams bei kitiems mokyklos bendruomenės nariams ir suinteresuotoms organizacijoms. Glover et al. (2015) teigimu, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas gali paskatinti įtraukties procesą. Glover et al. (2015) tyrime buvo nustatyta, kad norint suteikti veiksmingą švietimo pagalbą mokiniams, yra svarbūs tokie veiksniai, kaip individualūs švietimo pagalbos specialistų įgūdžiai, pasirengimas, žinios, tarpprofesinė parama ir bendradarbiavimas bei organizacinė sistema. Visa tai leidžia teigti, jog švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas tarpusavyje, su kitais mokyklos bendruomenės nariais ir specialistais iš kitų institucijų yra švietimo pagalbos veiksmingumo sąlyga. Magnússon (2020) teigia, kad specialieji pedagogai laikomi svarbiais ištekliais mokykloms dėl pagalbos teikimo. Auškelis ir kt. (2022) švietimo pagalbą ir jos organizavimą mokykloje laiko viena iš veiklos sričių, būtinų įtraukioje mokykloje, nes prieinamos bei kokybiškos švietimo pagalbos teikimas yra vienas iš įtraukties principų.

Auškelis ir kt., (2022) išskiria tokias švietimo pagalbos kryptis, kaip mokyklos vaiko gerovės komisijų veiklos stiprinimas, užtikrinant palankią ugdymuisi ir saugią aplinką kiekvienam mokiniui bei įveikiant mokymosi kliūtis, laiku suteikiant švietimo pagalbą; švietimo pagalbos specialistų gebėjimas atpažinti sąlygas, nepalankias mokinių gerovei, įvairius mokinių ugdymosi poreikius, situacijas, pažeidžiančias mokinių saugumą ir orumą; mokyklos įsivertinimas ir siekis, kad švietimo pagalbą gautų kiekvienas mokinis, kuriam jos reikia; mokymosi problemų priežasčių analizavimas, bendradarbiaujant švietimo pagalbos specialistams ir kitiems mokyklos bendruomenės nariams; veiksmingiausių mokymosi organizavimo būdų modeliavimas;

konsultavimas, parama mokytojams ir mokyklos bendruomenei; veiksmingo švietimo pagalbos specialistų, mokytojų, mokinio padėjėjų, administracijos, mokinių tėvų bendradarbiavimo skatinimas mokinių gerovės klausimais; mokyklos bendradarbiavimas su kitomis įstaigomis siekiant visų mokinių įtraukties (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai rodo, kad kuriant įtraukią mokyklą švietimo pagalbos kryptys yra įvairiapusiškos, paremtos visų mokyklos bendruomenės narių tarpusavio ir tarpinstituciniu bendradarbiavimu.

Septintas žingsnis – *ugdymo aplinka*. Ruškus (2020) teigia, kad kuriant įtraukiojo ugdymo sąlygas bendrojo ugdymo mokykloje būtini ugdymo aplinkos pakeitimai ir jos pritaikymas mokiniams, turintiems SUP. Auškelis ir kt. (2022) pabrėžia, kad mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių, reikia sukurti bebarjerę, grindžiamą universalaus dizaino mokymuisi principais ugdymosi aplinką ir teigia, kad kuriant įtraukią mokyklą yra labai svarbus ne tik mokymo bei mokymosi aplinkų pritaikymas, bet ir visos mokyklos pritaikymas. Auškelis ir kt. (2022) teigia, kad visos erdvės, kuriose vyksta ugdymas, yra svarbios įtraukčiai: tokiomis erdvėmis gali būti kabinetai, salės, lauko erdvės, studijos, nuotolinio mokymo erdvės, biblioteka, valgykla, poilsio vietos ir kt. Galkienė (2017) pažymi, kad, siekiant jog aplinka būtų palanki ugdymuisi, svarbu fiziškai ją pritaikyti taip, kad būtų patogų kiekvienam mokiniui. Galkienė (2017) tyrimu buvo nustatyta, kad įvažiavimo į mokyklą pritaikymas, keltuvų įrengimas mokyklos viduje, tinkamai pritaikyti kabinetai ir klasių erdvės gali pagerinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kokybę ir paspartinti jo plėtrą. Auškelis ir kt. (2022) pritaria ir papildo, kad saugi, optimaliai ir funkcionaliai pritaikyta mokyklos ugdymo aplinka padeda užtikrinti, kad visi mokiniai vienodai galėtų įsitraukti ir dalyvauti ugdymo procese. Auškelis ir kt. (2022) išskiria ir technologijų svarbą ugdymo aplinkoje kuriant įtraukią mokyklą bei teigia, kad ugdymo aplinkoje, aprūpintoje technologijomis, yra sudaromos galimybės visiems mokiniams domėtis mokomaisiais dalykais, sėkmingai dalyvauti ugdymo veiklose ir įveikti mokymosi sunkumus, jei tokie atsiranda (Auškelis ir kt., 2022). Galkienė (2017) pažymi, kad kuriant palankią ugdymo aplinką yra svarbūs specialistų teikiami patarimai. Galkienė (2017) tyrimu buvo nustatyta, kad tyrime dalyvavę mokytojai mano, jog įtraukusis ugdymas būtų kokybiškesnis, jei jame dalyvautų konsultantai, kurie galėtų pasiruošti ugdymo procesui ir pasiūlytų reikiamos medžiagos. Palanki ugdymosi aplinka kuriama dirbant su visa supančia mokyklos aplinka, ją pritaikant mokymosi motyvacijos didinimui (Galkienė, 2017). Svarbiausiais veiksniais palankios ugdymo aplinkos kūrimo Galkienės (2017) tyrime dalyvavę mokytojai nurodė individualų dėmesį kiekvienam mokiniui, kuris parodomas visus mokinius įtraukiant į ugdymosi veiklas. Taip pat palankios ugdymo aplinkos kūrimo pažymimas mokyklos personalo bendradarbiavimas, nurodomas kaip viena iš svarbiausių palankios ugdymo aplinkos formavimo sąlygų. Visa tai leidžia teigti, kad kuriant įtraukią mokyklą svarbu pritaikyti fizines ir technologines erdves visoje mokykloje (viduje ir

išorinėje aplinkoje), kad visi mokyklos bendruomenės nariai jaustųsi įtraukti, taip pat svarbus ir palankios emocinės aplinkos kūrimas, mokytojų darbo palengvinimas specialistų konsultacijomis.

Auškelis ir kt. (2022) nurodo tokius įtraukios mokyklos ugdymo aplinkų kūrimo aspektus, padedančius visiems mokiniams sudaryti palankias ugdymo sąlygas, kaip mokyklos aplinkos priežiūra ir nuolatinis vertinimas, atsiradusių kliūčių šalinimas; svarstymai mokyklos bendruomenėje dėl mokyklos aplinkų saugos ir prieinamumo, naujos įrangos įsigijimas; laikantis saugumo reikalavimų darbuotojų bei mokinių apmokymas naudotis specialiai pritaikytomis erdvėmis ir techninėmis pagalbos priemonėmis, saugos ir priešgaisrinės apsaugos pratybų planavimas bei rengimas, atsižvelgiant į mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, elgesį ir ypatumus; fizinių klasės erdvių modeliavimas, siekiant, kad jas naudoti būtų patogų kuo daugiau mokinių, fizinę klasės aplinką padarant mobilią ir lengvai transformuojamą, tam tikrais atvejais individualiai pritaikant erdves mokiniams, turintiems SUP; mokyklos ir klasės aplinkų kūrimas vyksta remiantis universalaus dizaino mokymuisi principais, naujausiomis mokslinėmis rekomendacijomis, gerąja praktika, galiojančiais teisės aktais, bendradarbiaujant visiems mokyklos bendruomenės nariams.

Aštuntas žingsnis – *mokymo priemonės*. Kalvaitis (2015), Stravinskienė, Sakalauskas (2016) teigia, kad galimybė pasirinkti ir naudoti reikiamas mokymo priemones yra vienas iš svarbiausių pamokos kokybės aspektų. Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad gali būti tiesiogiai mokymui skirtos spausdintos ar skaitmeninės mokymo priemonės, daiktai, medžiagos ir kt. Mokymo priemonių spektras pasižymi įvairumu: jos gali varijuoti nuo itin sudėtingų techninių ir technologinių sprendimų iki pačių mokytojų ar mokinių parengtų mokymosi priemonių. Stravinskienė, Sakalauskas (2016) pritaria ir pažymi, kad mokytojai naudoja tiek tradicines (spausdintas), tiek ir inovatyvias (skaitmenines) mokymo priemones, taip pat yra labai svarbios papildomos mokymo priemonės, kuriose esmę sudaro ne tik informacijos turinys bet ir informacijos pateikimas. Visa tai, kas išdėstyta, rodo mokymo priemonių svarbą ir įvairovę.

Auškelis ir kt. (2022) akcentuoja tinkamų mokymo priemonių parinkimo svarbą įtraukiajame ugdyme ir teigia, kad tinkamai parinktos mokymo priemonės leidžia ne tik siekti tikslų ir uždavinių, numatytų bendrojo ugdymo programose, bet ir kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimų gerinimo. Meyer et al. (2014) teigia, kad reikia parinkti tokias mokymo priemones, kurios būtų susijusios su mokymo metodais. Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad mokymo priemonės turi būti susijusios su ugdymo turiniu, atitikti pasiekimų lygių požymius, apibrėžtus dalyko bendrojoje programoje ir turi būti pritaikomos mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių. Maher (2024) pažymi mokymosi priemonių, grįstų technologijomis svarbą įtraukiajame ugdyme ir teigia, kad planšetinius kompiuterius ėmus plačiai naudoti mokyklose, atsirado didesnės galimybės technologijomis grįstas mokymo priemones naudoti mokinių, turinčių SUP, ugdymui.

Minėtos priemonės turi daug privalumų, pvz., mokiniai, turintys motorinių įgūdžių sutrikimų, gali nesunkiai naudoti planšetinius kompiuterius dėl jų jutiklinio ekrano funkcijų. Taigi tinkamai parinktos mokymo priemonės prisideda prie mokymosi veiksmingumo atsižvelgiant į kiekvieno mokinio ugdymosi poreikius ir galimybes. Galkienės (2017) tyrimas atskleidė, kad mokytojams ypač svarbu, jog ugdymo procese jie turėtų pakankamai mokymo priemonių ir jos būtų skirtos ne tik mokiniams, bet ir mokytojams. Galkienės (2017) tyrimo dalyviai mokytojai pabrėžė, kad svarbu yra tai, jog būtų pakankamas reikalingų informacinių technologijų, vadovėlių, dalomosios medžiagos pasirinkimas. Pažymėtinas, kad aprūpinimas mokymo priemonėmis buvo labiau svarbus kaimo mokyklų mokytojams. Tai reiškia, kad kaimo mokyklų mokytojai galimai susiduria su mokymo priemonių, reikalingų įtraukiamame ugdyme, stoka.

Auškelis ir kt. (2022) išskiria naudojamų mokymo priemonių daugiafunkciškumą įtraukioje mokykloje: mokymo priemonės pamokoje, atsižvelgiant į skirtingas mokinių galimybes bei poreikius, turi padėti priimti didaktinius sprendimus, diferencijuoti mokymąsi, sudaryti sąlygas mokytis aktyviai, bendradarbiauti ir bendrauti, savarankiškai dirbti, įgyti įgūdžių ir žinių, skatinti mokymosi motyvą. Mokymosi priemonės įtraukioje mokykloje turi atitikti tam tikrus reikalavimus: jos turi būti suprantamos, aiškos, patogios ir prieinamos kiekvienam mokiniui, dalyvaujančiam ugdymo procese, taip pat turi atitikti universalios dizaino mokymuisi principus, pritaikomos ar kuriamos atsižvelgiant į klasės mokinių poreikius ir pamokos tikslus. Mokiniai turi būti pritaikomas teksto dydis, šriftas, specialus žymėjimas, kalbos keitimas, informacijos pateikimo modalumas ir t.t. Reikšminga yra tai, kad siekiant pamokoje įgyvendinti kiekvieno mokinio ugdymo tikslus, gali būti naudojamos ir specialiosios mokymo priemonės, pvz., klausos aparatai, Brailio raštas ar kt. (Auškelis ir kt., 2022). Tai reiškia, kad įtrauki mokykla turi būti aprūpinta ne tik įprastomis spausdintomis ar skaitmeninėmis mokymo priemonėmis, tačiau ir specialiomis mokymo priemonėmis, jei mokykloje mokosi šiuos poreikius turintys mokiniai.

Devintas žingsnis – *ugdymo turinio planavimas*. Evans ir Waring (2015) teigimu, ugdymo turinys apima mokymo programas, jau turimą mokinių patirtį, mokymosi ir mokymo metodus bei kontekstą, mokymosi priemones, mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo metodus. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) nurodoma, kad „*ugdymo turinį sudaro tai, ko mokoma ir mokomasi, kaip mokoma ir mokomasi, kaip vertinama mokinių pažanga ir pasiekimai, kokios mokymo ir mokymosi priemonės naudojamos*“. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) taip pat pažymima, kad konkretų ugdymo turinį reikia kurti ir nuolat atnaujinti atsižvelgiant į mokyklos tipą, jai keliamus ugdymo tikslus, kintančius visuomenės poreikius ir kt. Tai rodo, kad mokslinėje literatūroje ir švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ugdymo turinio samprata yra plati, o ugdymo turinio kūrimas be kita ko priklauso ir nuo mokyklos tipo.

Auškelis ir kt. (2022) teigia, kad vienas iš svarbiausių įtraukios mokyklos kūrimo ir įtraukties principų yra ugdymo turinio planavimas, siekiant, kad visi mokiniai būtų įtraukti į ugdymo procesą. Įtraukioje mokykloje planuojant ugdymo turinį mokymo ir mokymosi medžiagą siekiama personalizuoti pagal tai, kokią patirtį ir kokias galias turi mokiniai, atsižvelgti į mokinių mokymosi ypatumus, poreikius bei skirtumus, siekiant kiekvieną mokinį įtraukti į įvairias mokymosi patirtis, būtina sukurti įvairias sąlygas, kad mokiniai galėtų pasiekti aukštesnius mokymosi pasiekimus (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai leidžia teigti, kad ugdymo turinio planavimas įtraukioje mokykloje paremtas visų mokinių išskirtinumų pripažinimu, bendruomeninių santykių kūrimu, lygiateisiškumo visiems mokiniams principu. Galkienės (2017) tyrimas atskleidė, kad įtraukiajame ugdyme kuriant ugdymo turinį svarbus lankstumas, pritaikymas individualiems mokinio poreikiams, apgalvotas mokomųjų dalykų parinkimas, mokomųjų dalykų programų pritaikymas, laiko optimizavimas. Tačiau Takala et al. (2020) pabrėžia, kad vis dar trūksta žinių ir įgūdžių, kaip geriausiai sukurti įtraukią mokyklą bei kaip pritaikyti ugdymo klasėje praktiką, kad visiems mokiniams ji būtų naudinga. Galkienės (2017) tyrimo dalyviai teigia, kad mokymosi laikas ne visada turėtų būti suskirstytas „nuo skambučio iki skambučio“ - reikia leisti mokiniams atsižvelgti į savo išgales, kad greičiau besimokantys mokiniai galėtų labiau pagilinti savo žinias, o lėčiau besimokantys galėtų ilgiau pasimokyti ir pasiekti savo maksimalių rezultatų. Mokytojai taip pat pažymi ugdymo formų veiklų įvairovės galimybę gabiems mokiniams, siekiant, kad jie save galėtų realizuoti (Galkienės, 2017).

Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad įtraukioje mokykloje ugdymo turinys planuojamas lanksčiai ir nuosekliai, jo įgyvendinimo peržiūrėjimas, aptarimas, o prireikus – ir koregavimas vyksta dalyvaujant visai mokyklos bendruomenei, planuojant ugdymo turinį siekiama, kad kiekvienas mokinytis patirtų mokymosi sėkmę, sudaromos galimybės ir sąlygos, kad įvairių ugdymosi poreikių turintys mokiniai galėtų mokytis kartu su kitais mokiniams, pripažįstant jų individualius skirtumus, poreikius ir galimybes. Įtraukioje mokykloje mokiniai skatinami įsitraukti ir aktyviai dalyvauti ugdymo procese, sudaromos sąlygos kiekvienam mokiniui išreikšti savo saviraišką, stiprinamas savivertės ugdymas, pasitikėjimas savimi ir savo galiomis, akcentuojama mokinio daroma pažanga. Atkreiptinas dėmesys, kad įtraukioje mokykloje mokyklos sprendimu galimas mokinių individualių ugdymo planų sudarymas: planai orientuoti į ugdymą, pritaikytą konkrečių mokinių mokymosi poreikiams ir galioms, padeda konkretiems mokiniams nuosekliai ugdytis savo kompetencijas, siekti gerų mokymosi rezultatų, būti atsakingais už savo mokymosi rezultatus. Dėmesį atkreipia ir tai, kad įtraukioje mokykloje mokiniams, turintiems SUP, individualūs ugdymo planai parengiami atsižvelgiant į bendrus sutarimus tarp mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir tėvų, o reikalui esant, mokiniams, turintiems SUP, gali būti pritaikomos ir bendrojo ugdymo programos (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai, kas išdėstyta, leidžia teigti, kad

įtraukioje mokykloje ugdymo turinio planavimas, atsižvelgiant į mokinių galimybes ir poreikius, vyksta derinant bendruosius ir individualiuosius ugdymo planus.

Dešimtas žingsnis – *mokymas ir mokymasis*. Auškelis ir kt. (2022) mokymą ir mokymąsi vadina aktyviu kuriamuoju procesu, kurio metu vyksta jau turimų ir naujų žinių sąsaja. Galkienė, Monkevičienė (2023) teigia, kad įtraukusis mokymas ir mokymasis siejamas su emociniais neuroniniais tinklais, reguliuojančiais emocijas, aktyvinančiais hormonus, nustatančiais mokinių pradinę emocinę būseną ir formuojančiais mokinių emocines reakcijas į juos supantį pasaulį. Skirtingos mokinių emocijos ir skirtingas emocinis reguliavimas lemia jų pasaulio suvokimo skirtumus, sprendimų priėmimus, skirtingą mokymąsi. Mokinių įsitraukimas ir dalyvavimas mokymosi veikloje skatina pozityvias mokymosi nuostatas įvairiose mokymosi aplinkose ir bendradarbiavime su kitais (Galkienė, Monkevičienė, 2023). Farmer et al. (2018) teigimu, mokinio sėkmei mokykloje yra būtini palankūs socialiniai ryšiai, kurie formuojasi bendrų veiklų situacijose. Galkienė, Monkevičienė (2023) pažymi, kad jei mokytojai taiko kultūriškai atsakingą ugdymą ir mokinių įvairovę traktuoja kaip vertybę, pabrėžia ne trūkumus, o stiprybes bei vysto mintį, kad sėkmę kuria sėkmė, mokinių, kurie turi skirtumų (pvz., dėl rasės, sveikatos, socialinės padėties ir kt.), stiprėja pasitikėjimas savimi, o sėkmingai mokantis visi mokiniai jiems priimtiniu būdu turi galimybę parodyti tai, ką jie yra išmokę. Boothe et al. (2018), Sanger (2020) akcentuoja, kad ugdymo praktikoje dažniausiai pasitaiko dvi žinių išraiškos formos, kai mintys perteikiamos raštu ar žodžiu. Tačiau atsižvelgiant į tai, kad mokiniai yra skirtingi ir jų mokymosi veiklos yra skirtingos, svarbu mokiniams suteikti galimybes parodyti savo veiklos rezultatus ir žinias įvairiais jiems priimtinais būdais, pvz., per bendravimą, per meninę ar fizinę išraišką. Finnegan et al. (2019) pažymi, kad toks galimybių sudarymas sužadinamas mokinių susidomėjimą mokymusi leis veiksmingai, jiems palankiausiu būdu, pritaikyti savo įgytas žinias bei suteikti mokytojams informacijos, kaip mokiniai mokosi ir ko išmoko. Visa tai rodo, kad įtraukioje mokykloje taikomi skirtingi mokymo ir mokymosi būdai, labiausiai atskleidžiantys mokinių galimybes patirti mokymosi sėkmę. Tai taip pat reiškia, kad įtraukiamo ugdyme galima taikyti ir kitokias žinių išraiškos formas, o ne vien tik minčių perteikimą raštu ar žodžiu. Auškelis ir kt. (2022) ir įtraukioje mokykloje pabrėžia mokymosi veiksmingumą. Veiksmingas mokymas yra mokymas, pripažįstantis visų mokinių mokymosi stilius, skirtumus, galimybes ir įvairius ugdymosi poreikių ypatumus, taip pat apimantis gebėjimą įžvelgti, su kokiais aplinkos, ugdymo programų, veiklos būdų, metodų taikymo sunkumais mokiniai gali susidurti (Auškelis ir kt., 2022). Šie teiginiai suponuoja tai, kad įtraukioje mokykloje reikia parinkti tinkamus mokymo ir mokymosi metodus ir priemones, naudojamas siekiant eliminuoti mokiniams kylančius ugdymo sunkumus bei skatinančias mokinių gebėjimus ir mokymosi potencialą.

Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad įtraukioje mokykloje mokymasis organizuojamas lanksčiai, atsižvelgiant į tokius aspektus, kaip mokinių galios ir poreikiai bei turima mokymosi patirtis. Mokomoji medžiaga, taikant įvairius mokymo metodus ir mokymo priemonės parenkamos taip, kad būtų užtikrinti įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams būtų užtikrinamos kuo geresnės mokymosi galimybės. Įtraukios mokyklos mokymosi procese ne vien pripažįstamos, bet ir naudojamos kaip ištekliai įvairios mokinių stiprybės, pvz., negalia, kalba, pasiekimai, socialinė ir kultūrinė padėtis, amžius. Mokytojai įtraukioje mokykloje mokymą personalizuoja ir tokiu būdu kuria mokymosi patirtį, orientuotą į mokinių sėkmę. Toks mokymas skatina mokinių pažangą, pasiekimus bei didina aktyvumą. Įtraukios mokyklos mokymo ir mokymosi procese svarbus dalyvavimas bendradarbiaujant – bendradarbiauja ir dalijasi mokymosi proceso atsakomybe visi mokyklos bendruomenės nariai, o mokytojai gilina savo profesines kompetencijas ir plėtoja refleksijomis grįstą praktiką (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai leidžia teigti, kad kuriant įtraukią mokyklą ir joje organizuojant mokymą ir mokymąsi, remiamasi įtraukiojo ugdymo principais.

Vienuoliktas žingsnis – *susitarimai ir taisyklės mokykloje bei klasėje*. Auškelis ir kt.(2022) teigia, kad susitarimai ir taisyklės mokykloje ir klasėje yra svarbu, nes padeda formuoti mokinių pozityvų elgesį, skatina mokinius aktyviai įsitraukti, dalyvauti ugdymo procese bei tikslų, numatytų ugdymo programoje. Kairienės (2017) teigimu, mokyklos taisyklės siejamos su reikalavimais mokiniams elgtis tam tikru būdu, laikytis elgesio normų, grįstų vertybėmis, t. y. mandagiai, kultūringai elgtis, gerbti kitus, mokytis bei su reikalavimais nesusiję elgtis taip, kad būtų trukdoma mokymosi procesui ar pažeidžiamas kitų mokyklos bendruomenės narių orumas. Aiškios, suprantamai pateiktos priimtino elgesio taisyklės padeda kurti saugią mokyklos aplinką, prisideda prie mokinių akademinio, socialinio ir asmeninio tobulėjimo, skatina mokinius prisiimti atsakomybę už savo elgesį (Auškelis ir kt., 2022), tačiau mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių, pvz., dėl autizmo spektro sutrikimo, kartais yra sunku taisyklės suprasti ir jų laikytis (Keen et al., 2016). Martišauskienė, Vaičekauskienė (2016) pažymi, kad mokyklose yra kuriamos elgesio taisyklės, tariamasi dėl elgesio normų, tačiau pasitaiko ir susitarimų nesilaikymo bei elgsenos, skatinančios susvetimėjimo santykius. Visa tai rodo, kad taisyklės ir susitarimai įtraukioje mokykloje yra svarbūs.

Auškelis ir kt. (2022) pažymi, kad įtraukioje mokykloje mokyklos taisyklės reikia kurti kartu su visa mokyklos bendruomene. Mokyklos taisyklių neturėtų būti daug, o mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių, jos turėtų būti pateikiamos taip, kad mokiniai galėtų jas suprasti. Kiekvienoje klasėje, atsižvelgiant į mokinių poreikius, sukuriama savos taisyklės, derančios du bendromis mokyklos taisyklėmis. Įtraukioje mokykloje taisyklėmis siekiama skatinti teigiamą elgesį, drausmę, pagarbą kitiems. Taisyklėmis siekiama mokinius, turinčius įvairių

ugdymosi poreikių, skatinti ir mokyti savarankiškai priimti atsakomybę, reguliuoti savo elgesį, padėti suvokti, koks elgesys laikomas netinkamu. Įtraukioje mokykloje į bet kokius elgesio taisyklių pažeidimus reaguojama atsakingai ir greitai, pagal mokyklos nustatytas tvarkas (Auškelis ir kt., 2022). Tai, kas išdėstyta, rodo, kad įtraukioje mokykloje taisyklės ir susitarimai yra žinomi visai mokyklos bendruomenei. Svarbūs įtraukios mokyklos taisyklių požymiai – konkretumas, glaustumas ir suprantamas pateikimas visiems mokiniams, reagavimas į taisyklių pažeidimus – greitas.

Dvyliktas žingsnis – *mokinio vertinimas, pasiekimai ir pažanga*. Auškelis ir kt. (2022) mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą bei pripažinimą mokykloje laiko neatsiejama ugdymo proceso dalimi. Auškelis ir kt. (2022) mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimu apibendrinama ugdymosi patirtis, iš laiko perspektyvos atskleidžiama mokinių daroma pažanga, suteikiamas grįžtamasis ryšys mokiniams ir jų tėvams, planuojamas tolesnis ugdymas. Vertinimas, kuris yra pagrįstas objektyvumu, individualumu, aiškumu ir sistemingumu, skatina visų mokinių motyvaciją ir sėkmingą mokymąsi (Auškelis ir kt., 2022). Visa tai rodo akivaizdžią mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo svarbą įtraukioje mokykloje.

Pagrindinis vertinimo tikslas – tobulėti visiems mokiniams, įskaitant tuos, kurie turi įvairus ugdymo poreikius (The Alberta Teachers' Association, 2020). Mokytojai supranta, kad kiekvienas mokinytis turi stipriųjų pusių ir unikalių poreikių, kurie gali turėti įtakos mokymuisi, todėl taiko skirtingas vertinimo strategijas, stebi mokinių mokymąsi, pagal poreikį koreguoja mokymo planus ir programas. Mogboh & Okoye (2019) išskiria formuojamąjį ir apibendrinamąjį vertinimą. Formuojamasis vertinimas reiškia vertinimą patirties, dėl kurios nuolat keičiamasi informacija tarp mokinių ir mokytojų apie mokinių pažangą siekiant aiškiai apibrėžtų mokinių rezultatus. Ši informacija nenaudojama vertinimo tikslais. Formuojamasis vertinimas padeda mokytojui suprasti kiekvieno mokinio stipriąsias puses ir mokymosi poreikius, nustatyti, kuriems mokiniams reikia papildomos pagalbos, kuriems reikia daugiau iššūkių, kuriems – tikslinių strategijų ir palaikymo, o kuriems reikia papildomai individualizuoti ugdymo planus ir programas. Formuojamasis vertinimas padeda mokiniams labiau pasitikėti mokytojais ir ieškoti papildomos paramos (Mogboh & Okoye, 2019). Apibendrinamasis vertinimas – tai patirties vertinimas, skirtas rinkti informaciją apie mokinių mokymąsi, siekiant priimti sprendimus dėl mokinių veiklos rezultatų ir pasiekimų mokymosi laikotarpių pabaigoje. Apibendrinamasis vertinimas paprastai pateikiamas pažymiu. Mokytojai turi grįžti šį pažymį tik tuo, kokius mokymosi rezultatus mokinytis demonstruoja. Kiti veiksniai, pvz., elgesio ypatumai ar mokymosi įpročiai pateikiami atskirai nuo mokinio rezultatų įvertinimo (Mogboh & Okoye, 2019). Tai rodo, kad įtraukioje mokykloje gali būti taikomos abi vertinimo strategijos, tačiau būtina atsižvelgti į kiekvieno mokinio išskirtinumą ir ugdymo poreikius.

Kanados Albertos provincijos mokytojų asociacija (The Alberta Teachers' Association, 2020) mokinių pasiekimų ir pažangos vertinime išskiria du kriterijus: sąžiningumą ir teisingumą. Sąžiningumas yra suteikti visiems mokiniams lygias galimybes pademonstruoti savo mokymąsi. Tai gali reikšti, kad kai kuriems mokiniams reikės pritaikymų arba vertinimo strategijos pakeitimų, kad jie turėtų lygias galimybes su kitais pademonstruoti savo mokymąsi. Teisinga vertinimo strategija numato galimybę mokiniams pasiekti sėkmės; mokinių pasiekimų dokumentavimą; lankstumą, siekiant patenkinti individualius mokinių poreikius; išlaiko aukštus mokinių mokymosi standartus, kai ugdymas yra individualizuotas (The Alberta Teachers' Association, 2020). Sąžiningas ir teisingas mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas, pasak Auškelio ir kt. (2022), mokiniams padeda pasirinkti ugdymo kryptis ir tikslingesnę profesijos pasirinkimą. Visa tai rodo sąžiningumo ir teisingumo svarbą įtraukioje mokykloje vertinant mokinių pasiekimus ir pažangą.

Auškelis ir kt. (2022) išskiria mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos rengimo svarbą įtraukioje mokykloje ir pažymi, kad vertinimo tikslai, priemonės ir rezultatai turi būti rengiami atsižvelgiant į mokinių įvairovę. Įtraukioje mokykloje taikomi vertinimo metodai, kurie atitinka mokinių poreikius, gebėjimus bei ugdymo programoje keliamus tikslus ir yra lankstūs. Vertinimas atliekamas atsižvelgiant į ugdymo tikslus, keliamus individualiuose mokinių ugdymo ir (arba) pagalbos planuose. Svarbus veiksnys, padedantis mokiniams pasiekti individualią ugdymosi pažangą, yra savalaikė švietimo ir (arba) papildoma mokymosi pagalba (Auškelis ir kt., 2022), todėl mokytojai, pastebėję, kad mokiniams sunkiau sekasi kuri nors mokymosi sritis, turi laiku pasiūlyti pagalbą. Kitas svarbus veiksnys – informacijos teikimas. Mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai įtraukioje mokykloje turi bendradarbiauti ir užtikrinti, kad mokiniams ir jų tėvams reguliariai būtų teikiama informatyvi ir asmeninė informacija apie mokymąsi: Auškelis ir kt. (2022) pabrėžia, kad toks informacijos teikimas būtų teikiama reguliariai, būtų informatyvi, asmeniškai ir skatina mokinius siekti pažangos bei pažymi, kad mokiniai ir jų tėvai laiku informuojami ir apie nacionalinius mokinių pasiekimų patikrinimus, pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimus, brandos egzaminus. Tai rodo, kad įtraukioje mokykloje mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas neatsiejamas nuo bendradarbiavimo su mokyklos bendruomenės nariais.

Apibendrinant galima teigti, kad kuriant įtraukią mokyklą kinta įtraukiojo ugdymo samprata: jei įtraukios mokyklos kūrimo pradžioje buvo remiamasi siaura įtraukiojo ugdymo samprata, siejama su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių, įtraukimu, tai kuriant šiuolaikinę įtraukią mokyklą įtraukiojo ugdymo samprata siejama su visų mokinių įtraukimu, orientuojantis į įvairovę ir neišskiriant nė vienos mokinių grupės. Mokytojai įtraukioje mokykloje mokymą personalizuoja ir tokiu būdu kuria mokymosi patirtį, orientuotą į mokinių sėkmę. Toks mokymas skatina mokinių pažangą, pasiekimus bei didina aktyvumą. Pripažįstama, kad visi

mokiniai yra unikalūs ir skirtingi bei siekiama, kad būtų užtikrintos visų mokinių vienodos kokybiško ugdymo galimybės. Mokslinės literatūros analizė atskleidžia, kad vis dar ginčijama įtraukties apimtis: kyla klausimas, kokios mokinių grupės turėtų būti įtrauktos. Išskiriama, kad mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nepavyksta išvengti pašaipų, ignoravimo ir pan. Akcentuojama, kad įtraukiojo ugdymo tikslas ne tik įvairių gebėjimų mokinių įtraukimas į ugdymo procesą, bet ir kliūčių, trukdančių reguliariam visų mokinių dalyvavimui ugdymo procese, pašalinimas. Įtraukioje mokykloje reikia parinkti tinkamus mokymo(si) metodus ir priemones, užtikrinti, kad būtų skatinami mokinių gebėjimai ir mokymosi potencialas, pritaikyti aplinkas ir pan. Todėl kuriant įtraukią mokyklą, mokytojams reikalinga įvairiapusė pagalba. Galima išskirti, kad įtrauki mokykla visų pirma kuriama pradedant nuo bendrų sutarimų tarp visų mokyklos bendruomenės narių (mokyklos vadovybės, mokytojų, specialistų, tėvų, socialinių partnerių ir kt.), o mokyklų vadovų požiūris ir įsitraukimas daro įtaką visai mokyklos bendruomenei. Bendraujant ir bendradarbiaujant galima pasiekti įtraukties sėkmės. Tėvų nuostatos apie įtraukią mokyklą kinta ir vis daugiau mokinių tėvų pripažįsta, kad įtraukusis ugdymas yra natūralus ir svarbus, tačiau vis dar pasitaiko ir nepalankių nuostatų dėl to, kad kartu su jų vaikais mokysis ir mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių.

Įtraukios mokyklos kūrimas yra procesas, kuriame svarbus jame dalyvaujančių asmenų požiūris ir pastangos, todėl svarbu įvertinti pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą, jų patirtis, kuriant įtraukią mokyklą, įtraukiojo ugdymo sėkmes ir iššūkius.

2 skyrius. TYRIMO METODOLOGIJA

Tyrimo metodika. Tyrimas grindžiama įtraukiojo ugdymo koncepcija, kuri akcentuoja teisingumo ir lygybės užtikrinimą, visų mokinių atžvilgiu (UNESCO, 2021). Šiame tyrime taip pat remiamasi Ainscow, Booth (2016) įtraukiojo ugdymo gairėmis, kurios nurodo, kad įtrauktis švietime yra įgyvendinama per tris dimensijas: kuriant įtraukiąją kultūrą, įgyvendinant įtraukiąją politiką, plėtojant įtraukiąją praktiką. Tyrime analizuojamas mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą bei jų patirtys kuriant įtraukias mokyklas.

Empirinėje tyrimo dalyje naudoti kiekybiniai ir kokybiniai duomenų rinkimo metodai, anketa bei pusiau struktūruoto interviu klausimai buvo pritaikyti ir sudaryti atsižvelgiant į įtraukiojo ugdymo principus ir orientuoti į pedagogų požiūrio, patirties bei praktinių veiksmų atskleidimą. Surinkti duomenys buvo analizuojami naudojant turinio ir statistinę analizes, siekiant įvertinti, koks pedagogų požiūris bei kaip pedagogai suvokia įtraukią mokyklą, kokius iššūkius jie patiria kuriant įtraukiąją mokyklą. Šių metodų derinimas leidžia kompleksiskai tirti, kaip pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą ir patirtys kuriant įtraukiąją mokyklą formuoja įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Duomenų rinkimas. Darbe buvo remiamasi kiekybinio ir kokybinio tyrimo strategija. Duomenys buvo renkami taikant kiekybinio (anketinė apklausa) ir kokybinio (pusiau struktūruotas interviu) tyrimo metodus. Kardelio (2017) nuomone, kiekybinis tyrimas ypatingas tuo, kad jam būdingas išorinių reiškinių požymių ieškojimas, siekiant išgauti įvairius rodiklius, kuriuos galima išreikšti skaičiais ir išmatuoti, o kiekybinio tyrimo mokslinė vertė yra tyrime gauti kiekybiniai rodikliai. Kaip teigia Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017), *kokybinio tyrimo metodus tikslinga taikyti „tuomet, kai tyrimo tema yra mažai ištyrinėta. Atliekant tokį tyrimą, atskleidžiamos konstrukty, kuriuos sudėtinga nagrinėti kiekybiškai, prasmės ir interpretacijos.(...) Surinkti kokybiniai duomenys (informacija) atskleidžia ne faktus ir statistiką, o patirtis, prasmes, procesus“* (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017, p. 21). Šiame darbe metodai derinami lygiagrečiai. Kokybinis tyrimas naudojamas siekiant papildyti bei paaiškinti kiekybinio tyrimo rezultatus, nes kokybinis tyrimas leis geriausiai atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų patirtis kuriant įtraukią mokyklą.

Pusiau struktūruotas interviu. Siekiant atskleisti mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų įtraukios mokyklos kūrimo patirtis, tyrimo duomenys buvo renkami naudojant pusiau struktūruoto interviu metodą. Kaip teigia Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016), interviu yra toks metodas, kurį atliekant *„gilinamasi į nuomones, nuostatas, patirtis, motyvus, jausmus (...), interviu atliekamas tada, kai iš žmonių norime sužinoti tai, ko negalime matyti tiesiogiai“* (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016, p. 15). Kokybinis interviu yra *„pokalbis, kurio metu sąveikauja (...) tyrėjas ir tyrimo dalyvis*

(...). *Tai neformalus, lankstus pokalbis [kuris] plėtojasi tuo metu, kai vyksta.(...) Labai svarbus kontekstas – siekiama ne tik gauti informacijos, bet ir ją suprasti, į ją įsigilinti, įprasminti pokalbio metu išreikštas pozicijas. Dėmesio centras – tyrimo dalyvių patirtis ir sampratos, jų pateikiamos interpretacijos ir motyvai, o ne iš anksto apibrėžti pasirinkimo variantai, kuriuos siūlo tyrėjas iš savo perspektyvos. (...) Per kokybinį interviu siekiama fiksuoti ne tik verbalinę, bet ir neverbalinę informaciją (kūno kalbą, intonaciją, veido išraiškas, emocijas ir pan.), kuri neretai reikšmingai papildo tyrimo metu gautus duomenis“* (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016, p. 16-17). Rupšienė (2007) vieną iš individualaus kokybinio interviu tipą – pusiau struktūruotą interviu – laiko priimtiniausiu atliekant kokybinius tyrimus. Struktūruotame interviu tyrėjas gali iš anksto numatyti interviu temas ar problemas, tačiau jam nereikia „prisirišti“ prie klausimų tvarkos ar žodžių, ir jis gali juos laisvai keisti vietomis bei pateikti papildomų klausimų. Pagrindinis pusiau struktūruoto interviu privalumas yra tas, kad jo metu gaunami išsamesni, susisteminti duomenys, palyginus su kitais individualių interviu tipais, o pats interviu vyksta pokalbio forma (Rupšienė, 2007). Šis metodas geriausiai gali atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų patirtis kuriant įtraukiąją mokyklą. Pusiau struktūruoto interviu klausimai (žr. 1 priedą) buvo suformuluoti remiantis teorine šio darbo analize. Tyrimo dalyvių buvo klausama, ar jie mano, kad mokykla, kurioje jie dirba, yra įtrauki mokykla; kada mokykla nusprendė tapti įtraukiąja mokykla; kokie buvo jų mokyklos pirmieji žingsniai, kai nusprendė tapti įtraukiąja mokykla; kaip jie apibūdina savo vaidmenį kuriant įtraukią mokyklą; kokie yra sėkmingiausi pavyzdžiai, su kuriais jie yra susidūrę, kuriant įtraukią mokyklą; kaip mokiniai ir jų tėvai reaguoja į mokyklos pastangas būti įtraukiąja; kokios yra pagrindinės kliūtys, su kuriomis jie susiduria, siekdami įtrauki visus mokinius į ugdymo procesą ir kaip jie bando šias kliūtis įveikti; kokius mokinių įtraukimo į aktyvią veiklą pamokoje būdus taiko; kaip vertina bendradarbiavimą su mokytojais, mokyklos administracija, mokinių tėvais, siekiant tenkinti mokinių poreikius; kaip vertina mokyklos administracijos vaidmenį įtraukios mokyklos kūrimo procese; su kokiais iššūkiais susiduria savo darbe.

Anketinė apklausa. Kaip teigia Gaižauskaitė, Mikėnė (2014) „iš kitų duomenų rinkimo metodų apklausos išsiskiria klausimų uždavimo būdu: apklausos priemonė yra klausimynas, kurį sudaro iš anksto suformuluoti bei aiškia, nekintama tvarka pateikti klausimai. Apklausos klausimynas pasižymi tam tikra forma, struktūra bei klausimų formulavimo taisyklėmis“ (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014, p. 11). Apklausos klausimyno pagrindas sudarytas iš klausimų, šalia kurių iš anksto suformuluojami atsakymų variantai. Kiekvienas respondentas atsako į identiškus klausimus, identiška eilės tvarka, remiantis identiškomis instrukcijomis. Anketinės apklausos metodas leidžia gauti norimą rezultatą pagal pasirinktų atsakymų į identiškus klausimus pasiskirstymą (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Anketinę apklausą tyrėjas gali sukurti pats,

klausimyną sudarydamas pagal teorinėje darbo dalyje analizuotą medžiagą arba pasinaudoti kitų tyrėjų sukurtu klausimynu.

Šiame tyrime naudoti Forlin et al. (2011) bei Pappas et al. (2018) sukurti klausimynai, gavus autorių leidimus ir pritaikius juos šiam baigiamajam darbui. Klausimyną sudaro 14 klausimų (žr. 2 priedą), iš kurių 9 yra demografiniai ir 5 klausimai atskleidžiantys respondentų požiūrį į įtraukųjį ugdymą. Atkreiptinas dėmesys, kad demografiniai klausimai taip pat yra susiję su respondentų požiūriu ir pasirengimu įtraukiam ugdymui. Demografiniai klausimai (1-9) sudaryti naudojant nominalinę skalę, o 10-13 klausimai sudaryti naudojant Likerto skalę (1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – neturiu nuomonės, 4 – sutinku, 5 – visiškai sutinku). 13 klausimų yra uždari ir vienas klausimas yra atviras.

Duomenų apdorojimas / analizė. Apdorojant surinktus tyrimo duomenis buvo taikoma statistinė duomenų analizė ir kokybinė turinio analizė.

Apdorojant anketinės apklausos duomenis, buvo taikyti aprašomosios statistikos metodai: atsakymų procentinių dažnių (%), ranginių skalių vidurkių (M), standartinio nuokrypio (SD) skaičiavimai; atlikta kintamųjų faktorinė analizė (ekstrahavimo metodas – pagrindinių komponentų analizė, sukimo metodas Varimax su Kaiser normalizavimu; atlikta skalės vidinio suderinamumo analizė, taikant Bartlett testą (χ^2 statistika, df ir p reikšmės), KMO kriterijų ir MSA matą. Analizuojant kintamųjų tinkamumo faktorinei analizei koeficientus - MSA (Measures of Sampling Adequacy), iš skalės buvo panaikinti teiginiai, kurių statistinės reikšmės mažesnės kaip 0,7; matavimo skalėje liko 26 teiginiai, tinkami faktorinei analizei; vidinė faktorių konsistencija priimtina (Cronbach's $\alpha=0,819$). Gauti rezultatai patvirtino duomenų tinkamumą faktorinei analizei (Bartlett statistika: $\chi^2=1598,76$; df=325; $p<0,001$; tyrimo imtis pakankama, atsižvelgiant į kintamųjų skaičių, KMO=0,855).

Apdorojant interviu duomenis taikyta kokybinė turinio analizė. Kaip teigia Žydžiūnaitė, Sabaliauskas (2017, p. 56-57), turinio analizė yra „metodas, kuri pasitelkiant, analizuojama verbalinė, rašytinė ar vaizdine informacija. (...) Atliekant kokybinę turinio analizę (...), sistemingai nagrinėjami tekstinių dokumentų turiniai. Siekiama nustatyti tekstų, prasmų, savybių (...) ryšius ir juos analizuoti (...). Taip identifikuojami ir koduojami tyrimo duomenų masyvai arba išskiriamos kokybinės kategorijos. (...) analizės tikslas – sisteminant ir apibendrinant tyrimo medžiagą, apibūdinti reiškinius, atskleisti, kokias prasmes žmonės suteikia šiems reiškiniams“. Kadangi kokybine turinio analize buvo siekiama atskleisti, kokias patirtis turi mokytojai ir specialieji pedagogai, kuriant įtraukią mokyklą, iš tyrimo dalyvių atsakymų buvo išskirti prasminiai vienetai, kurie buvo grupuojami ir sisteminami, o tai leido suformuoti kategorijas ir subkategorijas, padedančias atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų patirtis kuriant įtraukiąją mokyklą.

Tyrimo kontekstas ir procedūros.

Tyrimo vieta, laikas, trukmė. Kokybinis tyrimas buvo atliktas Vilniaus miesto X mokyklose. Individualūs pusiau struktūruoti interviu buvo atlikti mokykloje ir nuotoliniu būdu (priklausomai nuo kiekvieno tyrimo dalyvio galimybių) su tyrimo dalyviais iš anksto suderintu laiku. Individualių pusiau struktūruotų interviu atlikimo laikas – 2024 m. rugsėjo 3-20 d. Individualių pusiau struktūruotų interviu atlikimo trukmė – 30-60 min. Kiekybinis tyrimas vyko internetinėje erdvėje, klausimyną talpinant internetinėje apklausų kūrimo svetainėje apklausa.lt. Buvo apklausiami mokytojai ir specialieji pedagogai dirbantys Vilniaus miesto mokyklose. Prašymai atsakyti į anketos klausimus respondentams buvo išsiųsti e. paštu į mokyklas, taip pat anketos nuoroda su prašymu dalyvauti tyrime buvo patalpinta mokytojų, švietimo pagalbos specialistų socialinių tinklų (Facebook) grupėse. Kiekybinio tyrimo atlikimo laikas – 2024 m. spalio-lapkričio mėn. Nurodytas preliminarus apklausos atlikimo laikas – 30 min. Apklausa internetinėje erdvėje buvo pasirinktas todėl, kad, palyginus su kitais apklausos būdais, internetinė apklausa respondentams yra patogesnė, klausimyną yra patogiau pildyti, išvengiama galimos tyrėjo įtakos, respondentai turi daugiau privatumo. Be to, didelis internetinės apklausos būdo privalumas – galimybė pasiekti didesnes imtis (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014).

Tyrėjos santykis su tyrimo dalyviais. Atliekant kokybinį tyrimą buvo laikomasi nuostatos, kad svarbu užmegzti ryšį tarp tyrėjos ir tyrimo dalyvių, nes ryšio užmezgimas gali turėti įtakos tyrimo eigai: tyrimo dalyviai gali nuoširdžiau, išsamiau atsakyti į klausimus. Todėl su visais tyrimo dalyviais buvo laikomasi tyrimo etikos reikalavimų palaikomi pagarbūs profesiniai santykiai. Atliekant kiekybinį tyrimą santykis su respondentais buvo užmegztas tik tiek, kiek buvo reikalinga mandagiai paaiškinti tyrimo tikslą ir paprašyti atsakyti į anketos klausimus.

Tyrimo eiga ir duomenų apdorojimas. Kokybinis tyrimas vyko duomenis įrašant ir vėliau juos transkribuojant (t.y., tiksliai perrašant į laikmeną kompiuteryje). Visi tyrimo dalyvių duomenys buvo nuasmeninti: visa informacija, galinti identifikuoti tyrimo dalyvį, buvo pašalinta, tyrimo dalyvių vardai buvo pakeisti. Transkribuotų pusiau struktūruotų interviu apimtis – vidutiniškai 6,6 puslapio (iš viso 86 puslapiai). Transkribavus tekstus, visi pusiau struktūruotų interviu garso įrašai buvo sunaikinti, o nuasmeninti transkribuoti tekstai tyrėjos kompiuteryje buvo apsaugoti slaptažodžiu bei prieinami tik tyrėjai. Atliekant kiekybinį tyrimą, buvo laikomasi nuostatos, kad niekur nereikalaujama, jog tyrimo dalyviai nurodytų savo asmens duomenis, leidžiančius juos koku nors būdu identifikuoti.

Tyrimo etika. Viso tyrimo metu buvo laikomasi laisvanoriškumo, pagarbos asmens privatumui, konfidencialumo ir anonimiškumo, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui bei teisingumo principų (Žydzžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Laisvanoriškumo principas buvo užtikrintas gaunant žodinius sutikimus dalyvauti tyrime (kokybiniame tyrime).

Kiekybiniame tyrime laisvanoriškumas buvo užtikrintas respondentui, atsisakiusiam dalyvauti tyrime, nesiunčiant pakartotinių prašymų su anketos nuorodomis. Siekiant užtikrinti pagarbą asmens privatumui, tiek interviu dalyviams, tiek ir respondentams buvo suteikta teisė neatsakyti į tuos klausimus, į kuriuos jie nenori atsakyti, nepateikiami jautrūs klausimai. Konfidencialumo ir anonimiškumo principas buvo įgyvendintas užtikrinant, kad tretieji asmenys neturės galimybės susipažinti su nenuasmenintais tyrimo duomenimis bei niekur nereikalaujant atskleisti savo asmens duomenų (vardo, pavardės, darbovietės ir pan.), iš kurių tyrimo dalyviai ir respondentai galėtų būti atpažinti. Geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui principas buvo užtikrintas pasirūpinant, kad tyrimo dalyviai ir respondentai nepatirtų jokio fizinio ar emocinio diskomforto tyrimo metu, pvz., kad dėl paskelbtų tyrimo rezultatų jie neprarastų darbo, nepablogėtų jų materialinė padėtis ar nepatirtų psichologinės įtampos. Tokiu būdu buvo įvertinti galimi pavojai, galintys kilti, jei šių etikos principų bus nesilaikoma. Teisingumo principas buvo įgyvendintas užtikrinant, kad tyrimo rezultatai nebus iškreipti, paskelbti teisingi, o tyrimo dalyviai bus teisingai informuoti apie tai, kokias rizikas ir kokią naudą jie gali patirti, dalyvaudami tyrime.

Tyrimo imtis. Kokybiniame tyrime buvo remiamasi Rupšienės (2007) nuostata, kad kokybiniuose tyrimuose tyrėjas pats gali pasirinkti informantų skaičių bei Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016) įžvalgomis, kad kokybiniuose tyrimuose tikslinga parinkti mažesnę tyrimo dalyvių skaičių, siekiant kiekvieną atvejį giliai išnagrinėti. Buvo taikoma kriterinė atranka, kuri, pasak Rupšienės (2007, p. 31), taikytina tada, kai „*imties vienetai iš populiacijos atrenkami laikantis tyrėjo nustatytų kriterijų*“. Kadangi tyrimu siekiama atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų patirtis kuriant įtraukią mokyklą, buvo išskirti šie kriterijai: a) tyrimo dalyviai turi būti mokytojai arba specialieji pedagogai; b) dirbti Vilniaus miesto mokykloje, kurioje vykdomas įtraukusis ugdymas. Kriterinės atrankos pasirinkimui įtakos turėjo Rupšienės (2007) įžvalgos, kad šis atrankos metodas yra ypač veiksmingas, nes leidžia surinkti kokybiškus duomenis. Tyrime dalyvavo 13 pedagogų (žr. 3 priedą), iš kurių 8 mokytojai ir 5 specialieji pedagogai. Visos tyrimo dalyvės buvo moterys. Didžioji dalis tyrimo dalyvių buvo iki 45 metų amžiaus: vienas 21-24 metų amžiaus pedagogas, du 25-30 metų amžiaus pedagogai, trys 31-35 metų amžiaus pedagogai, trys 36-40 metų amžiaus pedagogai ir trys 41-45 metų pedagogai. Tyrime dalyvavo vienas pedagogas, kuriam tyrimo metu 56 ir daugiau metų. Septynių tyrime dalyvavusių pedagogų darbo stažas įstaigoje buvo iki 5 metų. Du pedagogai, turi 6-10 metų darbo stažą, taip pat du pedagogai, turi 11-15 metų darbo stažą. Vienas tyrime dalyvavęs pedagogas turi 11-15 metų darbo stažą. 31 ir daugiau metų darbo stažą turi vienas tyrime dalyvavęs pedagogas. 5 tyrimo dalyviai yra įgiję pradinį klasių mokytojo kvalifikacinę kategoriją, 2 tyrimo dalyviai yra įgiję vyresniojo pradinį klasių mokytojo kvalifikacinę kategoriją, 1 tyrimo dalyvis – pradinį klasių mokytojo metodinio

kvalifikacinę kategoriją, 2 tyrimo dalyviai – specialiojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją, vienas – vyresniojo specialiojo pedagogo, 1 – specialiojo pedagogo metodininko ir 1 – socialinio pedagogo su papildoma įgyta specialiojo pedagogo kvalifikacija.

Kiekybinio tyrimo imtis buvo nustatyta taikant supaprastintą T. Yamane imties nustatymo formulę, kur N – generalinė aibė, e – paklaida (Sample Size Calculator, 2022). Kadangi pedagoginių darbuotojų Vilniaus m. generalinė aibė 2023-2024 mokslo metais yra 7916, pritaikius formulę ≈ 207 . Tai reiškia, kad kiekybinio tyrimo imtis $n = 207$. Kadangi yra žinomas visų populiacijos elementų sąrašas, taikomas paprastas atsitiktinis (tikimybinis) imties sudarymo metodas, kai kiekvienas elementas turi vienodą tikimybę patekti į imtį (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Tyrimu siekiama atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą, todėl buvo taikoma kriterinė atranka, išskirtas šis kriterijus: a) pedagogai turi dirbti Vilniaus miesto mokyklose, kurioje taikomas įtraukusis ugdymas.

Kiekybiniame tyrime dalyvavo 119 respondentų: 107 (89,9 proc.) moterų ir 12 (10,1 proc.) vyrų. Tyrime dalyvavo 21,8 proc. ($n=26$) priešmokyklinio ugdymo pedagogų, 42,0 proc. ($n=50$) – pradinio ugdymo pedagogų, 26,1 proc. ($n=30$) – specialiųjų pedagogų ir 10,1 proc. ($n=12$) dalykų mokytojų, iš kurių 2 nenurodė kokio dalyko mokytojai yra, 2 fizikos mokytojai, 3 lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai, po 1 matematikos, muzikos, biologijos, neformaliojo ugdymo pedagogą ir 1 logopedas. Daugiau kaip pusė (60,5 proc.) tyrime dalyvavusių pedagogų buvo iki 40 metų amžiaus: 7,6 proc. ($n=9$) respondentų sudarė 21-24 metų amžiaus pedagogai, 14,3 proc. ($n=17$) – 25-30 metų amžiaus pedagogų, 15,1 proc. ($n=18$) – 31-35 metų amžiaus ir 23,5 proc. ($n=28$) pedagogų, kuriems tyrimo metu 36-40 metų. Tyrime dalyvavo 10,1 proc. ($n=12$) – 41-45 metų amžiaus pedagogų, po 9,2 proc. ($n=11$) – 46-50 ir 51-55 metų amžiaus ir 10,9 proc. ($n=13$) pedagogų, kuriems tyrimo metu 56 ir daugiau metų. Du trečdaliai (63,8 proc.) tyrime dalyvavusių pedagogų buvo įgiję bakalauro laipsnį: 17,6 proc. ($n=21$) – profesinio bakalauro ir 46,2 ($n=55$) – bakalauro laipsnį. Šiek tiek daugiau nei trečdalis (36,1 proc., $n=43$) tyrime dalyvavusių pedagogų buvo įgiję magistro laipsnį. Dviejų trečdalių (66,4 proc.) tyrime dalyvavusių pedagogų darbo stažas įstaigoje buvo iki 15 metų: 33,6 proc. ($n=40$) respondentų sudarė pedagogai, kurių darbo stažas buvo iki 5 metų, 16,0 proc. ($n=19$) – pedagogų, turinčių 6-10 metų darbo stažą, ir 16,8 proc. ($n=20$) pedagogų, kurių stažas buvo 11-15 metų. Tyrime dalyvavo po 10,1 proc. ($n=12$) pedagogų, dirbančių įstaigoje 16-20 metų ir 31 ir daugiau metų, 7,6 proc. ($n=9$) – 21-25 metus ir 5,9 proc. ($n=7$) pedagogų, turinčių 26-30 metų darbo stažą.

Tyrimo kokybė. Metodologinę tyrimo kokybę pagrindžia tyrimo patikimumas bei vidinis ir išorinis validumas (Žydzžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), todėl prieš atliekant tyrimą tyrėja atliko tiriamos problemos teorinę analizę ir nagrinėjo jau atliktų tyrimų rezultatus, taip pat domėjosi įvairiais duomenų rinkimo ir analizės metodais ir jų taikymo galimybėmis atliekamame tyrime.

Tyrėja stengėsi, kad tyrimo rezultatai tikroviškai atspindėtų realybę ir nebūtų paveikti išorinio poveikio (vidinis validumas), ir būtų pritaikomi skirtingose grupėse (išorinis validumas). Dviejų skirtingų duomenų rinkimo ir analizės metodų taikymas leido kompensuoti skirtingų metodų ribotumus ir leido pasinaudoti pasirinktų metodų privalumais. Kadangi patikimumas ir validumas yra ypač svarbūs kokybiniuose tyrimuose (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), tyrėja stengėsi, kad jos subjektyvios interpretacijos nepakenktų duomenų supratimui. Kiekvieno metodo taikymo reikalavimų laikymasis leido tyrėjai pateikti aiškius tyrimo rezultatus ir iš šių rezultatų išplaukiančias logiškas išvadas. Išsamus tyrimo metodologijos aprašymas leidžia suvokti tyrimo duomenų rinkimo ir analizavimo nuoseklumą ir tyrimo rezultatų gavimą.

3 skyrius. PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMĄ IR ĮTRAUKIOS MOKYKLOS KŪRIMO PATIRTYS

3.1. Pedagogų požiūris į įtraukios mokyklos kūrimo galimybes ir iššūkius

Analizuojant tyrime dalyvavusių pedagogų pasirengimą įtraukiam ugdymui, nustatyta, kad šiek tiek daugiau nei pusė pedagogų (57,1 proc., n=68) buvo išklause ilgos trukmės (mažiausiai 40 val.) mokymus apie įtraukųjį ugdymą, beveik trečdalis (30,3 proc., n=36) buvo išklause trumpos trukmės mokymus ir tik 12,6 proc. (n=15) nedalyvavo / nebuvo išklause mokymų apie įtraukųjį ugdymą (1 lentelė).

1 lentelė. Pedagogų pasiskirstymas pagal pasirengimą įtraukiam ugdymui (N=119; %)

Veiksniai	Atsakiusiųjų skaičius, N	Atsakiusiųjų procentas
Dalyvavo / išklause mokymus apie įtraukųjį ugdymą		
Ne	15	12,6
Taip, trumpos trukmės	36	30,3
Taip, ilgos trukmės (mažiausiai 40 val.)	68	57,1
Patirtis ugdyti mokinius, turinčius negalią		
Neturi	15	12,6
Iki 5 metų	59	49,6
6-10 metų	22	18,5
Daugiau nei 10 metų	23	19,3
Pasitikėjimas savo gebėjimais ugdyti mokinius, turinčius negalią		
Labai žemas	3	2,5
Žemas	18	15,1
Vidutinis	56	47,1
Aukštas	30	25,2
Labai aukštas	12	10,1
Žinios apie įstatymus, susijusius su įtraukiuoju ugdymu		
Neturi	10	8,4
Menkos	25	21,0
Vidutinės	43	36,1
Geros	29	24,4
Labai geros	12	10,1

Iš 1 lentelėje pateiktų rezultatų matyti, kad tik nedidelė dalis pedagogų (12,6 proc., n=15) neturi patirties ugdyti mokinius, turinčius negalią, apie pusė respondentų (49,6 proc., n=59) turi iki 5 metų tokios patirties, o šiek tiek daugiau nei trečdalis (37,8 proc.) turi daugiau nei 6 metus patirties ugdyti mokinius, turinčius negalias: 18,5 proc. (n=22) – 6-10 metų ir 19,3 proc. (n=23) – daugiau nei 10 metų patirties.

Nustatyta, kad didesnė dalis pedagogų pasitiki savo gebėjimais ugdyti mokinius, turinčius negalią. Beveik pusė (47,1 proc., n=56) vidutiniškai pasitiki savo gebėjimais, šiek tiek daugiau nei trečdalis (35,3 proc.) pedagogų pažymėjo, kad jų pasitikėjimas savo gebėjimais yra aukštas arba labai aukštas: atitinkamai 25,2 proc. (n=30) ir 10,1 proc. (n=12) respondentų. Tik nedidelė dalis pedagogų nepasitiki savo gebėjimais ugdyti mokinius, turinčius negalią: 2,5 proc. (n=3) pedagogų pasitikėjimas labai žemas ir 15,1 proc. (n=18) – žemas (1 lentelė).

Beveik trečdalis pedagogų (29,4 proc.) neturi žinių apie įstatymus, susijusius su įtraukiuoju ugdymu (8,4 proc., n=10), arba turi menkas žinias (21,0 proc., n=25). Šiek tiek daugiau nei trečdalis (36,1 proc., n=43) tyrime dalyvavusių pedagogų savo žinias apie įstatymus įsivertino kaip vidutines, panaši dalis respondentų (34,5 proc.) turi geras arba labai geras žinias: atitinkamai 24,4 proc. (n=29) ir 10,1 proc. (n=12) (1 lentelė).

Analizuojant kiekybiniame tyrime dalyvavusių pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą buvo atlikta faktorinė analizė (2 lentelė).

2 lentelė. **Pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą** (N=119, KMO=0,855; $\chi^2 = 1598,76$; df = 325; p < 0,001; $\alpha=0,819$)

Pasukta komponentų matrica (Varimax su Kaiser normalizavimu)	Faktoriaus svoris L	Kintamųjų sklaida %
Teigiamas požiūris į mokytojo funkcijas kuriant įtraukųjį ugdymą pamokoje		21,4
Mokytojai, jeigu jiems būtų suteikta tinkamų priemonių, galėtų mokyti visus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių	,788	
Mano, kaip mokytojo/s užduotis - parengti alternatyvią mokymo medžiagą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	,787	
Kasdieninės ar kas savaitinės užduotys turi būti adaptuotos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	,780	
Mokytoja/s turėtų užtikrinti, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų turimų gebėjimų ir poreikių, galėtų aktyviai dalyvauti pamokoje.	,754	
Turėdama/s tinkamą pagalbą, galėčiau visus mokinius mokyti vienoje klasėje.	,715	
Savo klasėje galiu daryti teigiamą ugdomąjį poveikį mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	,607	
Mokiniai, kuriems reikalinga individualizuota mokymosi programa, gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	,575	
Galiu ugdyti visus mokinius, nepriklausomai nuo jų individualių poreikių ar negalios.	,573	
Teigiamas požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes		15,6
Mokiniai, kuriems reikalingos alternatyviosios komunikacinės technologijos (pvz., Brailio raštas, gestų kalba), gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	,679	
Nors kai kurių mokinių mokymosi pasiekimai žemesni už jų chronologinį amžių, jie vis tiek turi mokytis bendrojo ugdymo klasėje.	,664	
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje darys tik minimalų poveikį mano darbui, įgyvendinant bendrojo ugdymo programą.	,628	
Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi mokytis bendrojo ugdymo mokykloje.	,627	
Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi socialinių, elgesio įgūdžių, būtinų bendrojo ugdymo klasėje.	,603	
Mokiniai, kuriems sunku išreikšti savo mintis žodžiais, gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	,599	
Negalintys sutelkti dėmesio mokiniai, gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	,588	
Daugelis klasėje taikomų mokymo strategijų tinka visiems mokiniams.	,513	
Neigiamas požiūris (orientacija į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo problemas)		14,8
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje daro neigiamą poveikį kitiems klasės mokiniams.	,736	
Man neramu, kad neturiu žinių ir įgūdžių, reikalingų mokyti mokinius, turinčius negalią.	,733	
Manau, kad patirsiu didesnę stresą, jei mano klasėje bus mokinių, turinčių negalią.	,695	

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimas į bendrojo ugdymo klasę gali neigiamai paveikti mokymosi aplinką.	,682	
Manau, kad įtraukiojoje klasėje sunku skirti dėmesį visiems mokiniams.	,678	
Kai kurie mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi didelių sunkumų ir negali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje.	,612	
Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, atstums mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.	,563	

Pastaba: Faktorių svoriai (L) yra koreliacijos tarp kintamųjų ir faktoriaus. Kuo didesnis kintamojo faktoriaus svoris, tuo jis labiau siejasi su faktoriumi (geriau atspindi faktorių).

Išskirti trys požiūrio į įtraukijį ugdymą faktoriai: du faktoriai apibūdina teigiamą pedagogų požiūrį į įtraukijį ugdymą – *teigiamas požiūris į mokytojo funkcijas kuriant įtraukijį ugdymą pamokoje* (8 teiginiai), *teigiamas požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes* (8 teiginiai); ir vienas faktorius apibūdina neigiamą požiūrį – *orientacija į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo problemas* (7 teiginiai).

Išanalizuoti pedagogų teigiamo ir neigiamo požiūrio į įtraukijį ugdymą veiksniai. Kiekvieną požiūrio faktorių sudarantys veiksniai (teiginiai skalėse) buvo įvertinti apskaičiuojant vidurkius diapazone nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku). Pirmojo faktoriaus – *teigiamas požiūris į mokytojo funkcijas kuriant įtraukijį ugdymą pamokoje* – veiksmų (pritarimo teiginiams) vidurkius iliustruoja 3 lentelė.

3 lentelė. Teigiamas požiūris į mokytojo funkcijas kuriant įtraukijį ugdymą pamokoje
(M; SD; N=119)

Teiginiai	M	SD
Kasdieninės ar kas savaitinės užduotys turi būti adaptuotos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	4,00	0,96
Mokytoja/s turėtų užtikrinti, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų turimų gebėjimų ir poreikių, galėtų aktyviai dalyvauti pamokoje.	3,97	1,02
Turėdama/s tinkamą pagalbą, galėčiau visus mokinius mokyti vienoje klasėje.	3,89	1,13
Mokytojai, jeigu jiems būtų suteikta tinkamų priemonių, galėtų mokyti visus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių	3,78	1,13
Mano, kaip mokytojo/s užduotis - parengti alternatyvią mokymo medžiagą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	3,73	1,13
Savo klasėje galiu daryti teigiamą ugdomąjį poveikį mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	3,67	0,98
Mokiniai, kuriems reikalinga individualizuota mokymosi programa, gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	3,45	1,06
Galiu ugdyti visus mokinius, nepriklausomai nuo jų individualių poreikių ar negalios.	3,42	1,19

Pastaba. Vidurkiai skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku)

Pedagogai sutinka, kad kasdieninės ar kas savaitinės užduotys turi būti pritaikytos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (M=4,00; SD=0,96), kad pedagogai turėtų užtikrinti, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų turimų gebėjimų ir poreikių, galėtų aktyviai dalyvauti pamokoje (M=3,97; SD=1,02), kad turėdami tinkamą pagalbą, galėtų visus mokinius

mokyti vienoje klasėje ($M=3,89$; $SD=1,13$) ir jeigu jiems būtų suteikta tinkamų priemonių, galėtų mokyti visus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių ($M=3,78$; $SD=1,13$), tačiau šių teiginių standartiniai nuokrypiai rodo, kad respondentų nuomonės pasiskirsto netolygiai. Respondentai sutinka, kad jų kaip mokytojų užduotis – parengti alternatyvią mokymo medžiagą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių ($M=3,73$; $SD=1,13$), kad savo klasėje gali daryti teigiamą ugdomąjį poveikį mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių ($M=3,67$; $SD=0,98$), kad gali ugdyti visus mokinius, nepriklausomai nuo jų individualių poreikių ar negalios ($M=3,42$; $SD=1,19$) ir kad įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose gali mokytis mokiniai, kuriems reikalinga individualizuota mokymosi programa ($M=3,45$; $SD=1,19$), tačiau šių teiginių standartiniai nuokrypiai rodo, kad pedagogų nuomonės pasiskirsto nevienodai. Taigi, galima teigti, kad tyrime dalyvavę pedagogai yra teigiamai orientuoti į mokytojo funkcijas kuriant įtraukųjį ugdymą pamokoje.

Kitas požiūris į įtraukųjį ugdymą faktorius - *teigiamas požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes* (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Teigiamas požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes (M; SD; N=119)

Teiginiai	M	SD
Negalintys sutelkti dėmesio mokiniai, gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	3,41	1,12
Mokiniai, kuriems sunku išreikšti savo mintis žodžiais, gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	3,39	1,12
Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi mokytis bendrojo ugdymo mokykloje.	3,34	1,07
Nors kai kurių mokinių mokymosi pasiekimai žemesni už jų chronologinį amžių, jie vis tiek turi mokytis bendrojo ugdymo klasėje.	3,08	1,06
Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi socialinių, elgesio įgūdžių, būtinų bendrojo ugdymo klasėje.	3,01	1,10
Daugelis klasėje taikomų mokymo strategijų tinka visiems mokiniams.	2,87	1,21
Mokiniai, kuriems reikalingos alternatyviosios komunikacinės technologijos (pvz., Brailio raštas, gestų kalba), gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.	2,66	1,06
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje darys tik minimalų poveikį mano darbui, įgyvendinant bendrojo ugdymo programą.	2,63	1,10

Pastaba. Vidurkiai skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku)

Nustatyta, kad pedagogai palankiai vertina kai kurių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių galimybes ugdytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose: jie sutinka, kad dėmesio negalintys sutelkti mokiniai ($M=3,41$; $SD=1,12$) ir mokiniai, kuriems sunku išreikšti savo mintis žodžiais ($M=3,39$; $SD=1,12$) gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose. Šių teiginių standartiniai nuokrypiai rodo, kad pedagogai nevienareikšmiškai vertina mokinių, kurie patiria šiuos sunkumus galimybes mokytis įtraukiojoje mokykloje. Respondentų atsakymai, apie tai, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, pasiskirsto netolygiai ($M=3,34$; $SD=1,07$). Kita vertus, jie nesutinka, kad įtraukiosiose bendrojo

ugdymo mokyklose gali mokytis mokiniai, kuriems reikalingos alternatyviosios komunikacinės technologijos (pvz., Brailio raštas, gestų kalba) tačiau standartiniai nuokrypiai rodo, kad respondentų nuomonės šiuo klausimu pasiskirsto nevienodai ($M=2,66$; $SD=1,06$). Respondentai nesutinka, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje darys tik minimalų poveikį jų darbui, įgyvendinant bendrojo ugdymo programą ($M=2,63$; $SD=1,10$) ir kad daugelis klasėje taikomų mokymo strategijų tinka visiems mokiniams ($M=2,87$; $SD=1,21$), tačiau standartiniai nuokrypiai rodo, kad jų nuomonės pasiskirsto netolygiai. Pedagogų nuomonės, ar mokiniai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi socialinių, elgesio įgūdžių, būtinų bendrojo ugdymo klasėje, pasiskirsto nevienareikšmiškai ($M=3,01$; $SD=1,10$). Taip pat pedagogų nuomonės, kad nepaisant to, jog kai kurių mokinių mokymosi pasiekimai žemesni už jų chronologinį amžių, jie vis tiek turi mokytis bendrojo ugdymo klasėje, pasiskirsto netolygiai ($M=3,08$; $SD=1,06$).

Trečias faktorius apibūdina neigiamą pedagogų požiūrį į įtraukijį ugdymą. Nustatyta, kad neigiamas požiūris į įtraukijį ugdymą yra susijęs su pedagogų *orientacija į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo problemas* (5 lentelė).

5 lentelė. Pedagogų neigiama orientacija į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo problemas (M ; SD ; $N=119$)

Teiginiai	M	SD
Kai kurie mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi didelių sunkumų ir negali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje.	3,73	0,99
Manau, kad įtraukiojoje klasėje sunku skirti dėmesį visiems mokiniams.	3,71	1,22
Manau, kad patirsiu didesnę stresą, jei mano klasėje bus mokinių, turinčių negalią.	3,55	1,27
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimas į bendrojo ugdymo klasę gali neigiamai paveikti mokymosi aplinką.	3,16	1,11
Man neramu, kad neturiu žinių ir įgūdžių, reikalingų mokyti mokinius, turinčius negalią.	3,02	1,24
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje daro neigiamą poveikį kitiems klasės mokiniams.	2,92	1,18
Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, atstums mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.	2,54	1,03

Pastaba. Vidurkiai skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku)

Nustatyta, kad įtraukiojoje klasėje sunku skirti dėmesį visiems mokiniams ($M=3,71$; $SD=0,99$), ir pedagogai patirs didesnę stresą ($M=3,55$; $SD=1,27$), jei jų klasėje bus mokinių su negalia. Standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonė apie tai, kad jie patirs didesnę stresą, jei klasėje bus mokinių su negalia, pasiskirsto nevienodai. Pedagogų požiūriu, kai kurie mokiniai su specialiaisiais ugdymosi poreikiais, turi didelių sunkumų ir negali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje ($M=3,73$; $SD=0,99$). Respondentų nuomonė, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimas į bendrojo ugdymo klasę, gali neigiamai paveikti mokymosi aplinką, pasiskirsto netolygiai ($M=3,16$; $SD=1,11$). Pedagogai nesutinka, kad mokiniai, neturintys

specialiųjų ugdymosi poreikių, atstums mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad respondentų atsakymai pasiskirstė netolygiai ($M=2,54$; $SD=1,03$). Pedagogai tyrimo metu neturėjo nuomonės, ar mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje daro neigiamą poveikį kitiems klasės mokiniams, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonė pasiskirstė netolygiai ($M=2,92$; $SD=1,18$). Jie taip pat nei sutiko, nei nesutiko, kad nerimauja dėl to, kad neturi žinių ir įgūdžių, reikalingų mokyti negalią turinčius mokinius, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonė pasiskirstė nevienodai ($M=3,02$; $SD=1,24$). Taigi, pedagogų nuomone, mokytojams sunku skirti dėmesį visiems mokiniams, jie patiria didesnę stresą, jei klasėje yra mokinių su negalia; tačiau nemano, kad mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, atstums specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

Analizuojant pedagogų požiūrį į įtraukujų ugdymą, 7 teiginiai nepateko į tris išskirtus faktorius (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Pedagogų nuomonė apie įtraukujų ugdymą įvairiais aspektais

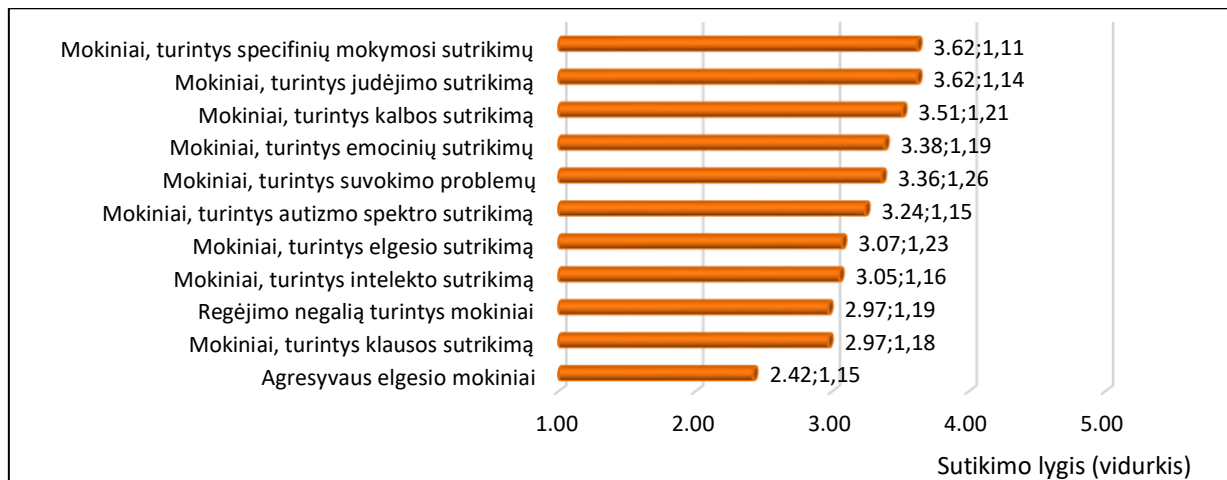
Teiginiai	M	SD
Nerimauju, kad mano darbo krūvis padidės, jei mano klasėje bus mokinių su negalia.	3,50	1,31
Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, geriausiai mokosi toje pačioje klasėje kartu su mokiniams, turinčiais panašių ugdymosi poreikių	3,39	1,10
Socialinių, emocinių ir elgesio sunkumų patiriantys mokiniai turėtų mokytis bendrojo ugdymo klasėje tik tuo atveju, jei klasės mokytojas jiems teikia pagalbą	3,34	1,18
Jaučiuosi kompetentinga/as ugdyti mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių	3,31	1,15
Mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nėra naudinga mokytis bendrojo ugdymo mokykloje	2,61	1,16
Nepritariu įtraukties koncepcijai, nepriklausomai nuo to, kiek pagalbos gauna mokytojas	2,50	1,37
Manau, kad kiti klasės mokiniai nepriima negalią turinčių mokinių.	2,46	1,09

Pastaba. Vidurkiai skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku)

Iš 6 lentelėje pateiktų rezultatų matyti, kad pedagogai nesutinka, kad kiti klasės mokiniai nepriima negalią turinčių mokinių ($M=2,46$; $SD=1,09$) ir kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams nėra naudinga mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogai šiuos teiginius vertina nevienareikšmiškai ($M=2,61$; $SD=1,16$). Kita vertus, pedagogų požiūriu, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai geriausiai mokosi toje pačioje klasėje kartu su mokiniams, turinčiais panašių ugdymosi poreikių ($M=3,39$; $SD=1,10$) ir socialinių, emocinių ir elgesio sunkumų patiriantys mokiniai turėtų mokytis bendrojo ugdymo klasėje tik tuo atveju, jei klasės mokytojas jiems teikia pagalbą, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonės pasiskirsto netolygiai ($M=3,34$; $SD=1,18$). Pedagogai nerimauja, kad jų darbo krūvis padidės ($M=3,50$; $SD=1,31$), jei jų klasėje bus mokinių su negalia, tačiau jaučiasi kompetentingi ugdyti mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonės į šiuos teiginius pasiskirsto nevienodai. ($M=3,31$; $SD=1,15$). Pedagogai nesutiko su teiginiu, kad jie nepritaria įtraukties koncepcijai, nepriklausomai nuo to,

kiek pagalbos gauna mokytojas, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad respondentų atsakymai pasiskirsto netolygiai ($M=2,50$; $SD=1,37$). Taigi, galima teigti, kad pedagogai pritaria įtraukiamam ugdymui, jei suteikiama pakankamai pagalbos.

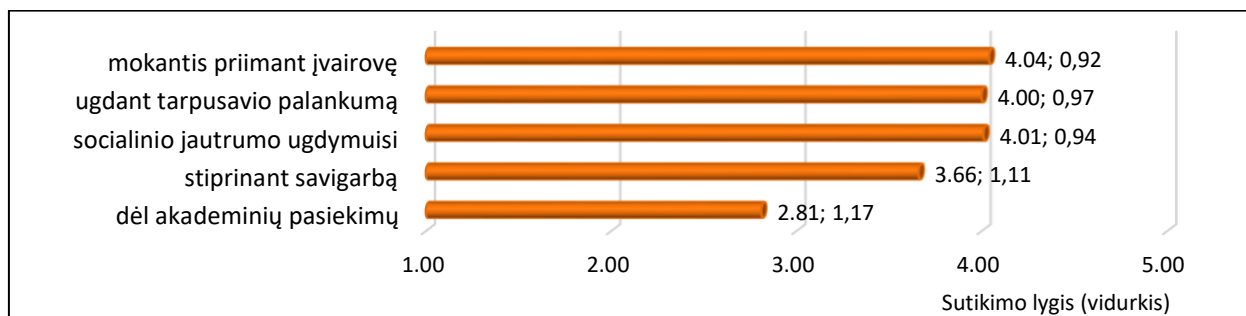
Tyrimo metu išanalizuotas pedagogų požiūris į įvairius sutrikimus turinčių mokinių galėjimą mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose (1 paveikslas).



1 pav. Pedagogų požiūris į mokinių galėjimą mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose ($N=119$, M ; SD)

Respondentai sutinka, kad įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose galėtų ugdytis mokiniai, turintys judėjimo ($M=3,62$, $SD=1,15$), specifinių mokymosi ($M=3,62$, $SD=1,11$), kalbos ($M=3,51$, $SD=1,16$), emocinių sutrikimų ($M=3,38$, $SD=1,14$), suvokimo problemų ($M=3,36$, $SD=1,15$) ar autizmo spektro sutrikimų ($M=3,24$, $SD=1,21$). Pedagogai neturėjo vieningos nuomonės apie mokinių, turinčių elgesio sutrikimų ($M=3,07$, $SD=1,23$), intelekto ($M=3,05$, $SD=1,19$), klausos ($M=2,97$, $SD=1,18$) ar regėjimo negalias ($M=2,97$, $SD=1,19$) galimybes ugdytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose. Iš gautų rezultatų matyti, kad pedagogai nesutinka, jog bendrojo ugdymo mokyklose kartu su kitais bendraamžiais galėtų ugdytis agresyvaus elgesio mokiniai ($M=3,42$, $SD=1,26$). Pedagogų požiūris į mokinių galėjimą mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose, pagal standartinį nuokrypį, pasiskirsto netolygiai.

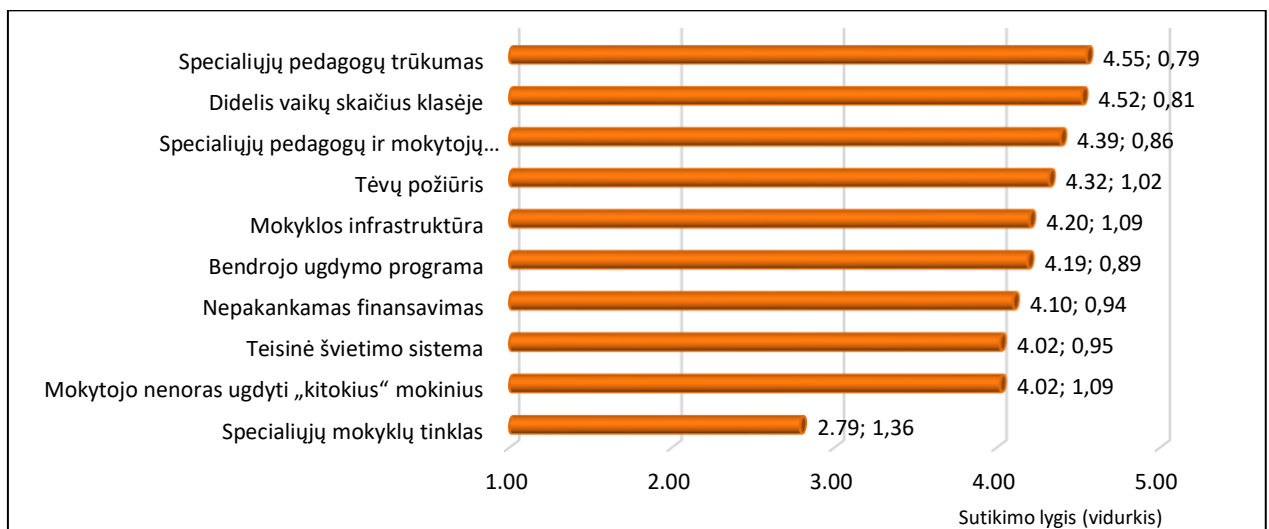
Tirta, kaip pedagogai vertina bendraamžių mokymosi kartu su mokiniais, turinčiais negalių ar sutrikimų, abipusį naudingumą (2 paveikslas).



2 pav. Pedagogų požiūris į bendraamžių mokymosi kartu su mokiniais, turinčiais negalių ar sutrikimų, abipusį naudingumą ($N=119$, M ; SD)

Iš 2 paveiksle pateiktų rezultatų matyti, kad pedagogai sutinka su tuo, kad SUP turinčių mokinių ugdymasis kartu su kitais mokiniais yra abipusiai naudingas mokantis priimant įvairovę ($M=4,04$, $SD=0,92$), ugdant tarpusavio palankumą ($M=4,00$, $SD=0,97$), socialinio jautrumo ugdymuisi ($M=4,01$, $SD=0,94$) ir stiprinant savigarbą ($M=3,66$, $SD=1,11$). Standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų požiūris į bendraamžių mokymąsi kartu yra naudingas stiprinant savigarbą, pasiskirsto nevienodai. Respondentai nesutinka, kad įtraukusis ugdymas abipusiai naudingas mokiniams, turintiems negalių ar sutrikimų ir jų bendraamžiams dėl akademinų pasiekimų, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad respondentų nuomonė pasiskirsto netolygiai ($M=2,81$, $SD=1,17$).

Tyrime dalyvavę pedagogai išreiškė savo nuomonę apie veiksnius, kurie gali būti kliūtimis įtraukiamam ugdymui įgyvendinti (3 paveikslas).



3 pav. Pedagogų požiūris į veiksnius, kurie gali būti kliūtimis įtraukiamam ugdymui įgyvendinti ($N=119$, M ; SD)

Paskaičiuoti požiūrio vidurkiai ir nustatyta, kad pedagogai sutinka, jog kliūtimis įtraukiamam ugdymui įgyvendinti gali būti: specialiųjų pedagogų trūkumas ($M=4,55$, $SD=0,79$), didelis vaikų skaičius klasėje ($M=4,52$, $SD=0,81$), specialiųjų pedagogų ir mokytojų bendradarbiavimo stoka ($M=4,39$, $SD=0,86$), tėvų požiūris ($M=4,32$, $SD=0,89$), mokyklos infrastruktūra ($M=4,20$, $SD=0,94$), bendrojo ugdymo programa ($M=4,19$, $SD=0,95$). Respondentai taip pat sutinka, kad nepakankamas finansavimas ($M=4,10$, $SD=1,09$), mokytojo nenoras ugdyti „kitokius“ mokinius ($M=4,02$, $SD=1,09$) ir teisinė švietimo sistema ($M=4,02$, $SD=1,02$), gali būti kliūtys įtraukiamam ugdymui įgyvendinti, tačiau standartiniai nuokrypiai rodo, kad pedagogų nuomonės į šiuos teiginius pasiskirsto netolygiai. Respondentai nesutiko, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui gali trukdyti specialiųjų mokyklų tinklas, tačiau standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonės pasiskirstė nevienodai ($M=2,79$, $SD=1,36$) (3 paveikslas).

Kiekybinio tyrimo metu pedagogams buvo pateiktas atviras klausimas apie įtraukųjį ugdymą. Iš 119 tyrime dalyvavusių pedagogų savo nuomonę apie įtraukųjį ugdymą atskleidė 23

pedagogai. Respondentų atsakymai suskirstyti į penkias atsakymų grupes: *nepritaria įtraukiajam ugdymui*; *pritaria įtraukiajam ugdymui*; iš dalies pritaria - įtrauktis galima tik daliai mokinių; kitų nuomone, įtraukijį ugdymą *reikia pabandyti diegti*; ir *reikia tobulinti / keisti sistemą* (detaliai atsakymų priskyrimas grupėms pateiktas 4 priede). Respondentų pasiskirstymas pagal atsakymų į atvirą klausimą turinį pateiktas 8 lentelėje.

8 lentelė. Komentarus parašiusių respondentų pasiskirstymas pagal požiūrį į įtraukijį ugdymą
(N=23; %)

Atsakymų turinys	N	%
Nepritaria įtraukiajam ugdymui	9	39,1
Pritaria įtraukiajam ugdymui	3	13,0
Įtrauktis galima tik daliai mokinių	5	21,7
Reikia pabandyti	2	8,7
Reikia tobulinti / keisti sistemą	9	39,3

Iš pateiktų rezultatų matyti, kad iš 23 komentarus parašiusių pedagogų 9 (39,1 proc.) nepritaria įtraukiajam ugdymui, mano, kad tai nepasiteisins ar net kad įtraukusis ugdymas yra „visiška nesąmonė“ (pvz., „Norėčiau, kad pabandytų padirbti tie, nors vieną pamoką, kai klasėje tokie yra 6; kurie sugalvojo tokią nesąmonę“, „kokia dar įtrauktis? turi viskas būti atskirai kaip buvo“), taip pat 9 (39,1 proc.) pedagogai mano, kad reikia tobulinti ar keisti sistemą (pvz., „nemanau, kad mūsų šalyje įtrauktis įvyks, jau dabar matosi daug nesusipratimų; turi dar labai stipriai keistis visuomenės požiūris pirmiausia į mokytoją, nes jis vienas lauke ne karys o iš jo tikimasi daugiausia. <...> Reikėtų pirmiausia keist švietimo sistemą iš pagrindų, nes pas mus šiai dienai jis žemiausio lygio taške“, „Pirmiausiai turi visa švietimo sistema pasikeisti, antra pati ugdymo įstaiga nėra universali, reikia VISKĄ KEISTI norint sėkmingos įtraukties“).

5 (21,7 proc.) respondentai nurodė, kad įtrauktis tinkama tik daliai mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kad atsižvelgiant į jų sunkumus kai kuriems tikslinga ugdytis specialiosiose mokyklose (pvz., „manau, kad vaikams kurie turi didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių visgi yra gerai mokytis specialiose ugdymo įstaigose, nes BU mokyklos tam dar nepasiruošusios ir klausimas ar bus pasiruošusios.“, „Didelių spec. poreikių turintys vaikai turėtų mokytis atskirose mokyklose, nes labai apkrauti mokytojai ir trukdos bendras ugdymo procesas.“).

Pozityvų požiūrį įtraukiojo ugdymo atžvilgiu išreiškė 3 (13,0 proc.) pedagogai („Visiškai pritariau, kad poreikių turintys vaikai turi mokytis kartu su klase.“), o 2 (8,7 proc.) pedagogai nurodė, kad reikia pabandyti vykdyti įtraukijį ugdymą ir tada spręsti, pasiteisins ar ne („ar pasiteisins įtrauktis nepabandę nesužinosime“).

3.2. Pedagogų įtraukios mokyklos kūrimo patirtys

Įtraukios mokyklos kūrimas. Interviu dalyvavę pedagogai buvo prašomi įvertinti savo mokyklas, apibūdinant jas įtraukties aspektu („Ar mokykla, kurioje dirbate yra įtrauki mokykla?“). Jų atsakymus iliustruoja 9 lentelė.

9 lentelė. Tyrimo dalyvių nuomonės apie jų mokyklas įtraukties aspektu

Kategorijos	Subkategorijos	Patvirtintys teiginiai
Mokykla yra įtrauki	<i>Mokykloje ugdomi įvairių gebėjimų mokiniai</i>	<...> mes įtraukiame, priimame visokių gebėjimų mokinius, kurie turi ir įvairiapusių raidos sutrikimų, ir sindromus įvairius, ir turim ir su intelekto negalia (P4).. Taip, įtrauki, kadangi mūsų mokykla pasižymi labai dideliu, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi, poreikių skaičiumi, <...> (P7).
	<i>Teikiama įvairi pagalba</i>	dirba įvairūs specialistai (P7). / <...> yra teikiama įvairi pagalba (P7). <...> lipdymo ir meno terapijos (P7).
	<i>Tenkinami įvairūs mokinių poreikiai</i>	<...> yra sukurtas relaksacijos kambarys (P7). <...> turime daug aplinkų, kur vaikas gali pabūti vienas išsiveikti. Jeigu yra toks poreikis, atitraukti nuo klasės darbo arba dirbti individualiai (P9). / <...> mokiniams yra sudaromos sąlygos pasitempti, gilinti žinias (P7). / <...> įtrauki, nes vyksta ir daug įvairių veiklų <...> mokiniams (P7).
	<i>Mokytojai siekia įtraukiojo ugdymo kompetencijų</i>	<...> visi mokytojai gauna kursus, gali pasirinkti, kokių tik nori mokymų, ko reikia, kas liečia įtraukiojo ugdymo šituo klausimu viskas yra labai gerai (P2). / <...> mokytojai po truputėlį sąmoningėja ir supranta, kad ir tas vaikas jis irgi nori veikti kartu (P3).
Mokykla dar nėra įtrauki	<i>Mokykla neatitinka įtraukties kriterijų</i>	<...> mokykla tikrai tam nepasiruošus (P2) <...> tik deklaruoja viešai, kad <...> yra pasirengusi įtraukiamam ugdymui (P2). <...> mokykloms labai svarbu jų svetainėje parašyti, kad įtrauki yra (SP8). Na, bet dar nesam tikrai įtrauki mokykla“ (P3) <...> ne viską yra pasiekusi, tam kad vadintųsi įtraukia mokykla“ (P5). Nemanau, kad įtrauki, galbūt norėjo ja būti, bet nemanau, kad atitiko <...> įtraukios mokyklos kriterijus“ (SP8). Bet mokykla deklaravo, kad jau yra įtrauki, <...> savo svetainėje, rašė, kad įtraukties planą kad jie turi“ (SP8). (SP11). Manau, kad [dar tik bando tokia tapti (SP12).
	<i>Kai kurie vaikai nesijaučia mokyklos dalimi</i>	<...> dar ne visiems sudarom galimybes, ir to universalaus dizaino pas mus dar tikrai nėra (P3). / Stengiasi būti, tačiau sunkiai pavyksta <...> nėra tokio susitelkimo maksimaliai <...> nepavyksta jų [mokinių] įtraukti. / <...> nes dar truputėlį ir stigmų turim, ir atskirties (P3). Gal ir nėra tai stigmos, bet tas va toks elgesys, kartais truputėlį man į tokį stigmatizavimą panašu (P3). [vaikas] jaučiasi kaip nu pažymėtas kažkaip, nu jis neturi taip jaustis (P3). <...> dažnai [vaikas] yra atskiriamas, <...> retai siekiama jį integruoti į klasės veiklas, nes jis jau yra kitoks, jam turi būti viskas kitaip (P3). / <...> buvo tokių variantų, kad tik nurašinėti (P3).
	<i>Trūksta specialistų</i>	Tai specialistų trūksta (P2) Bet specialistų, padėjėjų, logopedų, spec pedagogų, psichologų jų trūksta, jų nėra (P2). <...> turėtų būti mokytojo padėjėjas, bet jo nėra (P2).
	<i>Per didelis mokinių skaičius klasėse</i>	<...> klasėje yra daugiau negu 20 mokinių, net ne 20 daugiau negu 22, 23 mokiniai tai jau automatiškai <...> (P2).

Nagrinėjant tyrimo dalyvių nuomones apie jų mokyklas, išskirtos dvi interviu turinio kategorijos: įtrauki mokykla ir neįtrauki mokykla.

- **Mokykla yra įtrauki.** Subkategorijos, apibūdinančios įtraukios mokyklos bruožus: *mokykloje ugdomi įvairių gebėjimų mokiniai; teikiama įvairi pagalba; tenkinami įvairūs mokinių poreikiai; mokytojai siekia įgyti įtraukiojo ugdymo kompetencijų.*
- **Mokykla dar nėra įtrauki.** Subkategorijos, apibūdinančios neįtraukios mokyklos bruožus: *mokykla neatitinka įtraukties kriterijų; kai kurie vaikai nesijaučia mokyklos dalimi; trūksta specialistų; per didelis mokinių skaičius klasėse.*

Taigi, tyrime dalyvavę pedagogai kritiškai vertina savo mokyklas: mokykla „tikrai tam nepasiruošus“ (P2), „ne viską yra pasiekusi, <...> kad vadintųsi įtraukia mokykla“ (P5), nors

viešai „deklaravo, kad jau yra įtrauki“ (P2; SP8). Tyrimo dalyvių teigimu. jų mokyklos stengiasi būti įtraukiomis, bet trūksta švietimo pagalbos specialistų; klasėse per didelis mokinių skaičius; kai kurie mokiniai nesijaučia priklausantys savo mokyklai („nėra tokio susitelkimo maksimaliai <...> nepavyksta jų [mokinių] įtraukti“ (SP11), pastebima atskirtis, kai kada ir stigmatizavimas, kai mokiny, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių kartais „jaučiasi kaip <...> pažymėtas“, mokytojai nesistengia jo „integruoti į klasės veiklas“, nes „jis jau yra kitoks“ (P3).

Tyrimų dalyvių prašyta detaliau apibūdinti įtraukios mokyklos bruožus. Jų atsakymų turinio analizės duomenis iliustruoja 10 lentelė.

10 lentelė. Įtraukiosios mokyklos bruožai

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtintys teiginiai
Mokinių įvairovės pripažinimas	Rėmimasis mokinių stiprybėmis	<...> daugiau dėmesio skiriame vaikų stiprybėms (P4). <...> per tai ugdome vaiką, per tas vaiko stiprybes toliau <...> ugdome vaiką, kad kuo labiau galėtų atsiskleisti“ (P4).
	Visų mokinių įtraukimas į ugdymo procesą	Kad mokosi mokiniai su įvairiais specialiaisiais ugdymosi poreikiais, su įvairiom negaliom, sunkumais, sutrikimais (SP10). mokykla yra dvikalbė ir <...> bandoma visus tuos mokinius įvairiais būdais įtraukti į ugdymo procesą (SP10). <...> nerūšiuojame vaikų, visus priimame <...> yra ir labai yra didelių poreikių vaikų, ir visiems teikiama pagalba (P7).
Ugdymo prieinamumas	Pritaikytos ugdymo programos	<...> pritaikyta programa, <...> individualizuotų jokių neturim, tik pritaikytas (P2). Rašome tiems vaikams, kuriems reikia individualias programas (P4).
	Mokymo/si metodų įvairovė	Mes pateikiame medžiagą pamokose tiek žodžiu, tiek vizualiai, kuo įvairiau (P3). Kad ir vaikas vizualas gautų informacijos, ir tas, kuriam reikia išgirsti ir užsirašyti (P3). Skatinam metodų įvairovę (P3). <...> vaizdinė, garso medžiaga, vizuali medžiaga atsiranda klasėse (P6). <...> ir toks na gana laisvas mokyklos administracijos ir mokytojų požiūris į mokinių individualų darbą (P9).
	Pamokos struktūravimas	<...> labai pasiteisino [pamokų stuktūrizavimas], nes labai vaikai parodė, <...> kad jie savarankiškai tuo naudojasi <...>, nes labai vaikai parodė, kad jiems tai yra svarbu <...> na įvyko ir dabar yra taikoma ir toliau naudojasi ta dienotvarkė (SP13).
Ugdymosi aplinkos pritaikymas	Pritaikyta aplinka	<...> klasėse sumažiname vizualinį triukšmą yra baltos sienos, su tik būtina informacija (P3). Mes labiau kreipiame dėmesį į ugdymą, o ne į baldus, aplinką (P3). <...> taip pat aplinka pas mus labai pritaikyta įvairiems mokiniams ir su judėjimo negalia, ir su regos negalia (P4). <...> pradėjo daugiau rūpintis aplinka, kad jiniai taptų draugiška vaikams, kurie turi iššūkių, sensorinių dalykų, tai aplinkos toks pritaikymas (SP8). <...> kiekvienoj klasėj siekiama, kad būtų ramybės kampelis, <...> yra nusiramino erdvė padaryta prie specialistų kabinetų (SP11). <...> iš sporto salės dušo yra padarytas <...> sensorinis kambarys, <...> lempa, burbuliukų vamzdis, minkštas <...>, tiesiog nusiramino kambarys, sensorinės dėžutės kiekvienoj klasėj, bendra mokyklos erdvė nusiramimui, kur gali ateiti su mokinio padėjėja mokiny (SP11). <...> kažkokios vietos, erdvės galbūt labiau paruoštos vaikams, pavieniai suolai, skirti labiau galbūt autistams, kai kur klasėse yra arba kaip tik paliekama vieta šalia mokinio, nes tam tikrų pamokų metu ateina specialistas prie to vaiko (P6). <...> sėdimos vietos, tie vadinami nusiramino, minkštasuoliai tokie, <...> klasėse atsiranda, kada reikia biškį atitraukti dėmesį, pakeisti aplinką vaikui (P6).
	Ugdymosi aplinkų įvairovė	Yra kuriamos įvairios aplinkos ir pamokos vyksta įvairiose erdvėse, tam yra įkurta lauko klasė (P5). <...> yra išnaudojamos visos mokyklos patalpos maksimaliai <...> (SP11). <...> yra daug aplinkų (P9).
Švietimo pagalbos prieinamumas ir pedagogų kompetencijos	Specialistų įvairovė	<...> psichologas, logopedas, specialusis pedagogas, dirbantis su <...> papildomais dalykais <...> kaip kalbos dėstymas arba matematika (P6). <...> yra daug specialistų, kurie teikia pagalbą, stipri yra gerovės komisijos veikla (P7). <...> asistento buvimas (P9). <...> esant poreikiui, labai įsijungia specialistai, jeigu reikia, jeigu, pavyzdžiui, kažkokia situacija įvyksta, tai tikrai specialistai greit reaguoja, ateina padėti mokytojui (P9) <...> yra ir mokinio padėjėjų užtekčiai (P5).
	Bendradarbiavimas	<...> ir labai stiprus bendradarbiavimas su tėvais vis dar vyksta nuo pat pradžių <...> kuria <...> įtraukia įtraukia mokyklą (P9). <...> bendradarbiavimas su tėvais ir kitais specialistais (SP12).
	Atvirumas kaitai, kūrybiškumas	Tai man atrodo yra atvirumas (SP12). <...> tai yra nebijojimas klyst (SP12). <...> tas kūrybingumas, nes su šiais vaikais, turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, tikrai nėra standarto (SP12). <...> yra galimybė mokytis, galimybė tobulintis ir tai yra skatinama (P5).

Interviu turinio analizė atskleidė 4 teiginių kategorijas ir po kelias subkategorijas, apibūdinančias tyrimo dalyvių nuomones apie įtraukios mokyklos bruožus:

- **mokinių įvairovės pripažinimas:** *rėmimasis mokinių stiprybėmis; visų mokinių įtraukimas į ugdymo procesą;*
- **ugdymo prieinamumas:** *pritaikytos ugdymo programos; mokymo/si metodų įvairovė; pamokos struktūravimas;*
- **ugdymosi aplinkos pritaikymas:** *pritaikyta aplinka; ugdymosi aplinkų įvairovė;*
- **švietimo pagalbos prieinamumas ir pedagogų kompetencijos:** *specialistų įvairovė; bendradarbiavimas; atvirumas kaitai, kūrybiškumas.*

Tyrimo dalyvavusių pedagogų paprašyta prisiminti mokyklos pirmuosius žingsnius, priėmus sprendimą tapti įtraukiąja mokykla. 11 lentelėje atsispindi tyrimo dalyvių nuomonės apie įtraukios mokyklos kūrimo aplinkybes.

11 lentelė. Tyrimo dalyvių nuomonės apie įtraukios mokyklos kūrimo aplinkybes

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Įtraukios mokyklos kūrimo aplinkybės	Natūralus mokyklos pokytis dėl mokinių su specialiaisiais poreikiais	<...> visą laiką yra tų vaikų, kurie turi, na, kažkokių specialiųjų poreikių <...> tiesiog natūraliai taip jau gaunasi (P1). <...> tiesiog natūraliai, kai tu turi tokių vaikų, tai tu stengiesi, kad visiems mokykloje būtų gerai, <...> panašu, kad viskas vyko tiesiog po truputį (P4). Tai aš manau savaime, todėl, kad į mūsų mokyklą ateina vis daugiau vaikų, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių (P5) <...> aš manau kad nuo pat pradžių buvo mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais arba tokių, kuriems reiktų didesnės pagalbos, tai manau, kad nuo pat pradžių buvo (SP10). <...> įtraukia mokykla, tai jau visada jinai buvo, tuos mokinius visada siekiama įtraukti, <...> tiesiog įtraukusis ugdymas mokykloje <...> vyksta jis jau daug metų (SP11). Aš manau, kad jinai buvo visada įtrauki mokykla, nes vaikai tiesiog ateidavo pagal gyvenamąją vietą <...>, aš manau, kad ta mokykla jinai visada buvo įtrauki (SP13).
	Tikslingas pasirengimas įtraukiajam ugdymui	Tai sąmoningai buvo pradėta ruošti po žingsnelį, specialistų ieškoti, seminarus lankyti taip viskas daroma buvo sąmoningai (P6). Tai veikiausiai nuo pat pradžių, nuo įsikūrimo ir buvo ateita su tokia mintimi, kad <...> įtraukioji aplinka (P9). Tai jau keletą metų eina link to (SP12).
	Oficialiai įtvirtintas įtraukusis ugdymas	Praeitų metų rugsėjo berods nuo 2023 rugsėjo (P2). Įtraukijį ugdymą mes pradėjom jau praeitais metais, <...> šiemet jau oficialiai <...> prasidėjo šiemet gi rugsėjį viskas (P6). <...> tai nuo 2022, galbūt, metai, kai atsirado tas įtraukties ugdymo planas, kad turi sudaryti ir mokykla (SP8).
	Mokyklos vadovo pasikeitimas	Kai pasikeitė mokyklos vadovas, tai prieš trejus metus, <...> tada, kai pasikeitė vadovas ir tiesiog pati vadovė labai daug nori naujovių, nori tą mokyklą daryti prieinamesnę, gražesnę ir labiau įtraukiančią (P7).

Tyrimo dalyviai minėjo kelias **įtraukios mokyklos kūrimo aplinkybes:** *natūralus mokyklos pokytis dėl mokinių su specialiaisiais poreikiais; tikslingas pasirengimas įtraukiajam ugdymui; oficialiai įtvirtintas įtraukusis ugdymas; mokyklos vadovo pasikeitimas.*

Tyrimo dalyviai įtraukiosios mokyklos kūrimą dažniausiai sieja su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtrauktimi. Kai kurie pedagogai akcentavo, kad jų mokyklose jau seniai ugdomi mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Kitų tyrimo dalyvių teigimu, įtraukiąją mokyklą jie kūrė tiksliai, „sąmoningai“ ir nuosekliai, „po žingsnelį“ (P6).

Taigi, tyrimas atskleidė, kad vienos mokyklos įtraukiomis tapo savaime, natūraliai įtraukiant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių; kitos – tik tuomet, kai to pareikalavo švietimo

įstatymas; o trečios – įtraukiomis siekia tapti mokyklos vadovo iniciatyva.

12 lentelėje pateikiamos tyrimo dalyvių nuomonės apie pokyčius mokyklai tampant įtraukiaja.

12 lentelė. Pokyčiai mokyklai tampant įtraukiaja

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Pokyčiai mokyklai tampant įtraukiaja	Švietimo pagalbos komandos sutelkimas	Didėjo specialistų komanda (P1) <...> spec. pedagogo jo ieškojo ir logopedo ir po šiai dienai sėkmingai ieško (P2) <...> pirmiausia skyrė padėjėjus, kad būtų mokytojams lengviau (P5) <...> orientuotis dėl specialistų (P6) <...> pradėjo ieškotis ir žmonių, tarkim, pas mus yra mokytoja, kuri specializuojasi į meno terapiją, veda pamokėles būtent vaikams, turintiems nerimo sutrikimo ir dėmesio sutrikimo (P7). Galbūt, vienas iš pirmųjų tokių veiksmų, nežinau, ar jis būtų pagrindinis <...> kad kiekviena klasė turi savo asistentą, kuris dirba visų pamokų metu, padeda mokytojui (P9) <...> pirmiausia stengėsi paruošti komandą, tai pradedant specialistų paieška (SP12).
	Pedagogų kvalifikacijos kėlimas	<...> mokytojai buvo siunčiami papildomiems mokymams (P1). kokių žinių turi turėti dirbantis mokytojas, mokinio pagalbos teikėjas <...> tai prasidėjo <...> edukacija visais lygiais (P6).
	Mokinių poreikių išsiaiškinimas, ugdymo planų, programų, metodų pritaikymas	<...> pirmiausia išsiaiškinti poreikius, kokių poreikių reikia specialių poreikių vaikams (P6). <...> galbūt, įpareigoja tas įtraukusis planas (SP8). darėm ten tą įtraukiojo planą <...>, tokį planą <...> ten buvo, kad ir visiems vaikams žodžiu tas IPP (individualus pagalbos planas) bus rengiamas, numatant ten tikslus ir ir visą kita (SP13). <...> buvo daromi irgi tokie planai, labai aiškūs tvarkaraščiai, kaip dažnai, kokias pamokas eina, buvo vykdoma stebėseną, aptarimai, kada jie gali jau eiti į daugiau pamokų į bendrąsias klases (SP13). IPP, programos, planai (P2). Rašome tiems vaikams, kuriems reikia individualias programas (P4). Skatinam metodų įvairovę, kad visi mokiniai gautų informaciją jiems priimtinu būdu (P3).
	Dokumentų tvarkymas	Pirmieji žingsniai yra dokumentų tvarkymas <...>, tai pirmiausia susitvarkė dokumentus, yra įvairiausi nuostatai <...>, nes <...> tuo metu daug kas keitėsi, pas mus atsirado <...> įvairiausi <...> dokumentai, ne raštai <...> viskas ėjo per dokumentus (P2). <...> visų pirma <...> peržiūrėjo <...> žmonių darbo funkcijas, peržiūrėjo dokumentaciją, kad viskas būtų tvarkingai sutvarkyta (P7)
	Aplinkos pritaikymas	<...> klasėse sumažino vizualinį triukšmą, yra baltos sienos, su tik būtina informacija (P3). <...> didelį dėmesį skyrė aplinkos pritaikymui iš pradžių (P4). <...> kūrė aplinką, skyrė lėšų ir priemonėms, ir žaislams, ir įrengė tą tokį vadinamą sensorinį kabinetą“ (P5). Yra specialios skiriamosios juostos, mes turėjome ir darbuotojus su regos negalia, tai pritaikyti laiptų žymėjimai, kelio pasikeitimų kryptių, jeigu yra stiklinės durys, tai jos yra irgi pažymėtos, kad regėjimo negalią turintys mokiniai ar darbuotojai matytų (P4). <...> į visas patalpas gali patekti mokiniai, turintys judėjimo negalią, turim keltuvą, liftą kur galima be jokių kliūčių ir durys platesnės padarytos (P4). Yra kuriamos įvairios aplinkos ir pamokos vyksta įvairiose erdvėse, tam yra įkurta lauko klasė (P5). <...> ir lauko klasė pastatyta (P7).
	Tarpinstitucinis bendradarbiavimas, projektinė veikla	<...> bendradarbiavimo projektą su specialiaja mokykla (P7). <...> bendradarbiavimas su PPT tarnyba (P2). <...> o po to jau prasidėjo įvairūs projektai (P7). <...> bendrai tų daug projektų <...> (P7).
	Įrangos pritaikymas	<...> atnaujinta ir kompiuterinės klasės kur gali tie patys mokiniai su spec poreikiais dalyvauti (P7). <...> mes vieninteliai Lietuvoje testuojame Microsoft kompiuterius ir tai yra kaip ir Pilotas ir po to aš pateiksiu refleksijai ir ar bus integruota Lietuvoje (P7). <...> taip pat labai naudoju tuos kompiuterius vaikams sudominti (P7).

Tyrimo dalyvių teigimu, svarbiausi jiems įsiminę **pokyčiai mokyklai tampant įtraukiaja** – švietimo pagalbos komandos sutelkimas; pedagogų kvalifikacijos kėlimas; mokinių poreikių išsiaiškinimas, ugdymo planų, programų, metodų pritaikymas; dokumentų tvarkymas; aplinkos pritaikymas; tarpinstitucinis bendradarbiavimas, projektinė veikla; įrangos pritaikymas. Interviu duomenų analizė atskleidė, kad mokyklos daug dėmesio skyrė pedagoginio personalo kompetencijoms ir pasirengimui tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius pritaikant mokymosi turinį, aplinką, įrangą.

Įtrauki mokykla rūpinasi, kad visi vaikai turėtų galimybes aktyviai dalyvauti ugdymosi procese. Kaip tyrime dalyvavę pedagogai įtraukia mokinius aktyviai dalyvauti pamokose, iliustruoja 13 lentelė.

13 lentelė. Mokinių įtraukimas į aktyvią mokymosi veiklą

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Mokinių įtraukimas į aktyvią mokymosi veiklą	IT priemonės ir interaktyvios užduotys	<...> išmanoji lenta (P1). Tai IT, kaip ir minėjau, <...> mūsų klasė kompiuterizuota, kiekvienas vaikas turi po kompiuterį-planšetę, kuris išsilanksto, yra pritaikytas mokymuisi (P7). <...> interaktyvios užduotys būna su išmania lenta (P9).
	Patyriminiai mokymosi metodai	Tiriamoji gal veikla <...> (P1).<...> pradiniam ugdyme labai svarbus vaikams kontaktas su naminiiais gyvūnėliais ir <...> per tą asmeninę patirtį jie padaro namų darbus (P6). <...> daug pamokų vedu neformalioje aplinkoje, stengiuosi ieškoti ar kažkokių edukacijų (P7). <...> kad būtų paliečiama vaikams, kad jie galėtų kažkokių praktinius darbus daryti, <...>, pavyzdžiui, išlankstyti lektuvėlį (SP8). <...> bandymai įvairūs, pavyzdžiui, pasaulio pažinimo pamokoms, tai tikrai atliekam įvairius bandymus, kas įtraukia visus vaikus (P9). <...> patyriminis ugdymas labai yra skatinamas, veiklos ne klasėje, ar tai būtų bendroje erdvėje, ar tai būtų lauko erdv, kiemas ar išėjimas kažkur kitur. (P9). <...> viskas eina per praktiką, per žaidimą, per patyrimą, ir tik tada, kai matau, kad jie jau kažkiek supranta <...>, tai aš tada jau taikau ir pratybas, ir užduotis individualizuotas (SP12).
	Skatinimo būdai	<...> man kol kas pagalba tik saldainiai, ta prasme, mes kovojam už tuos saldinius, kad gale savaitės <...> gauname tuos prizus už tą aktyvų dalyvavimą, kaip paskatinimą (P2). Paskatinimai, pagyrimai į dienyką, kad aktyviai vaikas dalyvavo pamokoje; stengiuosi visada pagirti žodžiu, kad šaunu, super šaunuolis tu pamokoj puikiai dirbai (P2). <...> jie gauna įvertinimą už kiekvieną pamoką, tai yra elgesys pamokoje, tai yra linksma arba liūdna šypsenėlė, jeigu renka liūdnas šypsenėles, savaitės gale – kiek liūdnų šypsenėlių, tiek papildomų užduotelių, jeigu tik geros šypsenėlės, tai tik saldainiai, ir jokių namų darbų (P2). <...> pagyrimą, skatinimą (P6).
	Mokymasis grupėse	<...> tai darbas komandose, grupės, tiesiog reikia labai apgalvoti (P3). Šiaip tai visada rekomenduodavom mokytojiui tuos grupinius darbus, kad vaiką įtraukti, kad jisai ne tik sėdėtų (SP8). Mes visą laiką siūlydavom, kad statykite suolus U raide, kad jis jus matytų (SP8). Visą laiką, aišku, siūlom tą darbą grupėse, kur vaikas būtų įgalintas (SP8). Grupinės užduotys (P9). <...> pavyzdžiui grupiniuose darbuose sakau mokytojom, kad, tarkim, autistiški mokiniai turėtų labai aiškią savo funkciją, kad nepaliktų, pavyzdžiui, grupės mokinių su autistišku mokiniu vieny spręsti (SP10).
	Individualūs ugdymo metodai	<...> galbūt, jam bus per sudėtinga dirbti grupėje, tada jisai, tarkim, galbūt, gauna dešiniosios mokytojo rankos vaidmenį, pavyzdžiui, ten kažką žiūrėti, pastebėti, sužymėti, visada jaučiasi labai svarbus (P3). <...> pavyzdžiui, autistiškiems mokiniams visada yra iššūkis grupiniai darbai <...>, nesupranta, nežino, <...> kaip čia veikt, tai pirmiausia aš savo užsiėmimuose, tada jungiu mokymuisi grupes, kurie išmoksta dirbti dviese, ir tada, kai išmoksta dirbti dviese, tada jie gali dirbti didesnėje grupėje (SP10).
	Žaidimai	Tai įvairiausių, ir didaktiniai žaidimai <...> daug padeda kitoje aplinkoje vesti pamokas (P5). <...> žaidimai kažkokie (P1). <...> žaisti, lego, kas patinka vaikui (P5).
	Vizualinė mokymosi pagalba	<...> kad kuo daugiau vizualaus būtų turinio <...> „dabar – po“ to metodas (SP8). Aš asmeniškai tai <...> lentelė su užduotimis, kažkam su vaizdiniais paveikslėliais, kažkam tiesiog užtenka ant tos lentelės skaičius surašyti ir parašyti ten 1 užduotis atlikim 54 psl., po užduočių tada piešti (SP11). <...> tiesiog vaizdinis pamokos planas (SP11).

Pedagogų teigimu, pamokose jie taiko įvairius **mokinių įtraukimo į aktyvią mokymosi veiklą** būdus ir metodus: naudoja *IT priemones ir interaktyvias užduotis*; atsižvelgdami į mokinių mokymosi ypatumus, taiko *patyriminius mokymosi metodus*; *skatinimą*; *mokymąsi grupėse*; *individualius ugdymo metodus*; *žaidimus*; mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, teikia *vizualinę mokymosi pagalbą*. Interaktyvias užduotis ir skatinimo metodus taiko tik mokytojai. Patyriminius, individualius, žaidimų ir mokymosi grupėse metodus taiko tiek mokytojai, tiek specialieji pedagogai. Vizualinę pagalbą taiko tik specialieji pedagogai.

Mokinių ir jų tėvų požiūris į įtraukijį ugdymą. 14 lentelėje pateikiami interviu duomenys apie bendraamžių požiūrį į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

14 lentelė. **Bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių**

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių	<i>Tolerancija bendraamžiams</i>	<i>Tai jie noriai dalyvauja visur, jiems patiems patinka, <...> noriai priima (P4) Vaikai mūsų priėmė, nebuvo jokių problemų (P5). <...> jokių problemų nebuvo <...> iš vaikų [pusės] (P5) <...> ir pačiam vaikui jautėsi toks gerumas iš tų kitų vaikučių (P6). <...> mano klasėje tai tų problemų nekylo, jie kažkaip tikrai labai tolerantiškai priima ir <...> jie niekada nesišaipto, <...> nepažemina tų vaikų (P7). <...> tiesiog vaikams tai nėra skirtumas, jie priima draugą toks koks jis yra, ir tik suaugusių žmonių dėka [jie] pradeda tai pastebėti, kad jis kitoks, kad jis kitaip elgiasi, kad jis kitaip šneka. Čia yra suaugusių žmonių problema o ne vaikų (SP8). <...> vaikai reaguoja visiškai natūraliai, kadangi tai yra priimtina <...> visos mokyklos mastu (P9). Tai aš manau, kad teigiama <...> nes apskritai mokiniai mūsų mokykloje pripranta matyti <...> šalia savęs įvairių negalių turinčius mokinius (SP10). Mokiniai tikrai labiau toleruoja vaikus <...>, kuriems kyla iššūkių, <...> jie nori eit paguosti, vaikai yra daug daug labiau priimančios (SP11).</i>
	<i>Mokinių reakcijos priklauso nuo klasės mokytojo</i>	<i>O dėl vaikų, tai <...> priklauso nuo klasės vadovo, kaip klasės vadovas tai pateiks, kaip klasės vadovas organizuos patį klasės mikroklimatą (P2). Buvo sutikti vaikučiai su specialiais poreikiais pradžioje su daug klausimų iš vaikų, <...> mums labai <...> padėjo susibendrauti, atpažinti, koks aš esu, koks yra šalia manęs esantis, apie pagarbą ir toleranciją, apie apie tai kad ne visi vienodom sąlygom gali dirbti, ir tas sąlygas reikia sukurti maksimaliai komfortiškas (P6). <...> labai svarbu kaip mokytoja pristato <...>, kad žiūrėk ir tu gali kažkam padėti, bet kai tau reikės, ir tau galės kažkas padėti, neišskiriant, kad, oi, čia tik jam reikia kažkokios pagalbos; tai tokiose klasėse dažniausiai ir susiformuoja <...> palaikantis ryšys vaikų vieni su kitais, ir, na, tų problemų tokių kažkokių nekylo (SP13).</i>

Pasak tyrimo dalyvių, **bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių** pasižymi *tolerancija bendraamžiams*, tačiau tai priklauso nuo klasės mokytojo. Interviu dalyviai teigė, kad mokinių požiūris į bendraamžius su specialiaisiais ugdymosi poreikiais iš esmės pozityvus, *jie <..> tikrai labai tolerantiškai priima ir <...> jie niekada nesišaipto, <...> nepažemina tų vaikų (P7), <...> jie priima draugą toks, koks jis yra, ir tik suaugusių žmonių dėka [jie] pradeda tai pastebėti, kad jis kitoks, kad jis kitaip elgiasi, kad jis kitaip šneka (SP8)*. Tyrime dalyvavę pedagogai teigė, kad mokinių požiūris priklauso nuo mokytojų pastangų: *priklauso nuo klasės vadovo, kaip klasės vadovas tai pateiks, kaip klasės vadovas organizuos patį klasės mikroklimatą (P2)*.

15 lentelėje pateikiamos tyrimo dalyvių nuomonės apie mokinių tėvų reakcijos į mokyklos pastangas būti įtraukia.

15 lentelė. **Mokinių tėvų reakcijos į mokyklos pastangas būti įtraukia**

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Mokinių tėvų reakcija į mokyklos pastangas būti įtraukia	<i>Pasipriešinimas vaikų su elgesio sutrikimais įtraukiamam ugdymui</i>	<i><...> vieni priešiškesni (P1). <...> vaikai skundžiasi tėvams, o tėvai tiesiog ateina ir sako, va šitą vaiką reikia išimti iš klasės <...>. Jis agresyvus, mes norim, kad jis nesimokyty, mes rinksime parašus (P2). Aktyvios mamos ateina ir sako, kadangi jis skriaudžia, kadangi mokytojos jis neklauso, vadinasi, jis šitoje klasėje būti negali (P2). <...> jeigu vaikas turi elgesio su kažkokiu iššūkiu, tai tikrai labai dažnai yra surenkami parašai kad jį iškeltų, kad jisai mokytųsi atskirai (SP8). Ir tada tas <...> tiesiog įtraukusis tampa nebeįtrauklus, <...>, vaikai irgi labai greitai perima tų tėvų <...> negatyvumą (SP8). Jei iš to vaiko <...> tėvų pusės, kuris turintis specialiųjų ugdymosi poreikių ateina į bendrojo ugdymo klasę, tai tėvai dažniausiai susiduria su problema kad čia jūsų bėda, jūs ir ieškokite pagalbos (SP12).</i>
	<i>Tolerancija vaikams, turintiems</i>	<i><...> iš tėvų pusės nesu tikrai girdėjau skundų (P3). Tėvai įsitraukia, dalis tėvų nori kartu vykti į išvykas, pažiūrėti, kaip sekasi ne tik jų vaikams, bet ir visai klasei sekasi dalyvauti, manau, kad džiaugiasi ta galimybe dalyvauti veiklose ne tik mokykloje, klasėje bet ir visuomenėje (P4) Tėvai <...> taip pat kalbėdavo su tais vaikais kad va kaip reikia</i>

	<i>specialiųjų ugdymosi poreikių</i>	<i>padėti (P5). <...> jokių problemų nebuvo <...> iš tėvų pusės (P5). Tai, sakyčiau, tiek tėveliai buvo labai geranoriški kitų vaikų, sveikų vaikučių, tiek vaikučiai, kurie turi specialiųjų poreikių ir jų tėvai irgi jautėsi labai pagarbiai sutikti, drąsiai“ (P6). <...> mano atveju, buvo labai geranoriški ir tėvai (P6). <...> su tėvais aš kalbėjau, kad tiem vaikam reikia pagalbos, <...> tai tie tėvai reagavo labai teigiamai (P7). O tėvai reaguoja <...>, jie nori, kad vaikai mokytųsi toje aplinkoje, būtų su draugais tai jie tikrai teigiamai ir labai bendradarbiauja, ir jeigu reikia <...> deda tikrai daug pastangų ne tik mokykloje bet ir už mokyklos ribų (P9). <...> Aš manau, kad irgi teigiamai (P9). <...> aš galvoju, kad vis tikrai didesnė dalis jau yra suprantanti <...> ir stengiasi būti tolerantiški (SP11).</i>
	<i>Reakcija priklauso nuo situacijos</i>	<i><...> čia nėra vienareikšmiškos [reakcijos], todėl kad, jeigu yra viskas gerai ar [susiduriama] <...> su kažkokiais mini iššūkiais <...>, kuriuos galim <...> lengvai suvaldyti <...>, tai aišku, kad visi yra laimingi, ir visiem viskas gerai, ir visi čia džiaugiasi (SP13). <...> bet yra tikrai tokių atvejų, kur, na, kyla konfliktai netgi tarp tėvų (SP13) [Jei] neišsprendžia <...> konfliktinės situacijos, <...> tai faktas, kad pyksta tėvai <...>, tiek mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, tiek tų, kurie neturi, ir visi jie pyksta (SP13). <...> kai tu <...> nueini pas tėvus su planu <...>, tada natūraliai atslūgsta, <...>, bet <...> aišku, situacijų būna įvairių ir <...> konfliktinių, ir džiaugsmingų (SP13). Kaip visada yra dvi barikadų pusės <...>, viskas gerai, kol nepaliečia jų vaiko o tą vaiką dažniausiai kažkaip vienaip ar kitaip paliečia (SP11). <...> kaip ir kaip visur visko <...> būna“ (SP13)</i>

Tyrimo dalyvių patirtys atskleidė, kad **mokinių tėvų reakcijos į mokyklos pastangas būti įtraukia** įvairios: negatyvi reakcija ir **pasipriešinimas vaikų su elgesio sutrikimais įtraukiamam ugdymui**; pozityvi reakcija ir **tolerancija vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių**; **reakcija priklauso nuo situacijos**: jei situacija palanki ir nekyla problemų, reakcija būna pozityvi, tačiau jei kyla didelių problemų, tuomet tėvų reakcija būna negatyvi. Tyrimo dalyvių teigimu, tėvų **pasipriešinimas vaikų su elgesio sutrikimais įtraukiamam ugdymui** būna gana aktyvus, jie „susivienija“ prieš šiuos vaikus, siekia, kad vaikai būtų atskirti: *Jis agresyvus, mes norim, kad jis nesimokytų, mes rinksime parašus (P2). <...> jis šitoje klasėje būti negali (P2). <...> surenkami parašai kad jį iškeltų, kad jisai mokytųsi atskirai (SP8).* Pedagogai teigė, kad kalbasi su mokinių tėvais apie įtrauktį, todėl tėvai geranoriškai reaguoja į įtrauktį: *<...> su tėvais aš kalbėjau, kad tiem vaikam reikia pagalbos, <...> tai tie tėvai reagavo labai teigiamai (P7); <...> aš galvoju, kad vis tikrai didesnė dalis jau yra suprantanti <...> ir stengiasi būti tolerantiški (SP11).*

16 lentelė iliustruoja tyrimo dalyvių nuomones apie pedagogų vaidmenis kuriant įtraukią mokyklą.

16 lentelė. Pedagogų vaidmenys, kuriant įtraukią mokyklą

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Pedagogų vaidmenys kuriant įtraukią mokyklą	<i>Konsultantas</i>	<i><...> yra ištisai konsultuojami <...> mokinių tėvai (P2). <...> konsultavimasis su tais pačiais specialistais, kai reikia <...> pagalbos (P1). <...> vieną vertus <...> konsultuoju pedagogus dėl aplinkos pritaikymo, užduočių pritaikymo (SP10). <...> konsultacijas <...> vedu individualiai, pogrupiais, klasėje <...> (SP10).</i>
	<i>Patarėjas</i>	<i><...> aš stengiuosi neįkyriai patarti arba pasiūlyti <...> mokytojams paskaityti <...> [apie] autizmo spektro sutrikimą“ (P3). Aš <...> dalinuosi arba jeigu pastebiu, kad <...> nėra gerai elgiamasi, netinkamai yra ugdomi tokie vaikai, tai tiesiog stengiuosi <...> pasakyti pakreipti kita linkme <...> labiau save laikau kaip patarėją (P3).</i>
	<i>Skatintojas, drąsintojas</i>	<i><...> labiau save laikau kaip <...> skatintoją (P3). <...> galbūt, vaikas negali kalbėti prieš klasę, jis turi baimę tą tokią, tai <...> su tėvelių pagalba su globėjų pagalba <...> randi nišą, <...> ką jis žino arba ką jis išmoko (P6). <...> klasės komandos kūrimas (P9).</i>
	<i>Įtraukėjas</i>	<i>Stengiuosi įtraukti į visą ugdymo procesą, neatskirti, <...> jeigu ir negeba kalbėti vaikas (P5). <...> stengiausi įtraukti į muziką, kuo daugiau, kad ten kokius nors garselius tartų (P5). <...> į žaidimus judriuosius įtraukti ir per pertrauką (P5).</i>

Ugdymo turinio pritaikytojas, kūrėjas	<...> turiu ir individualizuoti užduotis ir jį pritaikyti pagal vaiko poreikius (P7). <...> berniukas, kuris apskritai nekalba lietuvių kalba, tai jam apskritai reikia individualizuoti visą ugdymosi planą (P7). <...> užduočių individualizavimas (P9). Aš stengiuosi <...> sukurti tam tikras metodines priemones, kad vaikams būtų prieinama, pažinti geriau spalvas (P5). <...> aš sukuriau tokias priemones, kurios vaikus skatintų domėtis, skatintų veikti aktyviai (P5).
Švietėjas	<...> visų pirma tai buvo kalbama apie švietimą vaikų, mokinių pristatyti apie tas negalias (SP8). <...> buvo toks švietėjiškas, kad yra kitų vaikų, ir kad jie gali elgtis šiek tiek kitaip (SP8). Kalbėjimas apie skirtumus <...> švietimą ir mokytojus kvietėms <...>, kurčiųjų ugdymo centro atstovus, <...> autizmo skyriaus specialistus, bet su mokytojais buvo sudėtingiau nei su vaikais tas švietėjiškumas (SP8). <...> aišku šviesti apie tai, <...> ką jie negali (SP13). <...> aš matyčiau savo indėlį tame, kad šviesti bendruomenę ir kalbėti apie tai, ką gali, ar ne, ir kaip mes to galėjimo galim siekti, kokiais būdais (SP13).
Tarpininkas	<...> mano toks dažniausiai vaidmuo būna tarpininko, toks tarp tarp mokytojo, tėvų ir vaiko (SP12).
Stebėtojas	Aš stengiuosi stebėdama vaikus (P5). <...> mokinių pastebėjimas, jų poreikių pastebėjimas (SP11).

Pasak tyrimo dalyvių, **pedagogų vaidmenys, kuriant įtraukią mokyklą** – konsultantas; patarėjas; skatintojas, drąsintojas; įtraukėjas; ugdymo turinio pritaikytojas, kūrėjas; švietėjas; tarpininkas; stebėtojas Konsultanto vaidmenį sau priskiria tiek mokytojai, tiek specialieji pedagogai. Patarėjo, skatintojo ir drąsintojo, įtraukėjo, ugdymo turinio pritaikytojo ir kūrėjo vaidmenis sau priskiria tik tyrime dalyvavę mokytojai. Švietėjo ir tarpininko vaidmenį sau priskiria tik tyrime dalyvavę specialieji pedagogai. Stebėtojo vaidmenį sau priskiria ir tyrime dalyvavę mokytojai, ir specialieji pedagogai.

17 lentelėje pateikiamos interviu dalyvių nuomonės apie mokyklos administracijos vaidmenį kuriant įtraukiąją mokyklą.

17 lentelė. Mokyklos administracijos vaidmuo, kuriant įtraukiąją mokyklą

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Mokyklos administracijos vaidmuo kuriant įtraukiąją mokyklą	Rūpinasi įtraukiojo ugdymo vadyba	<...> tai yra vadyba, tai yra darbas su <...> dokumentais, jų tvarkymas jų sudėliojimas ir pateikimas (P2). Viskas, kas buvo parašyta apie įtraukijį, mums daug gilintis nereikėjo, viską sukramtė, sudėliojo (P2). <...> viena dalis yra labai besidominti tuo ir tikrai aktyviai skatinantys (SP11). <...> jinai dažniausiai kuruoja visus tuos techninius dalykus ir popierinius dalykus (SP12). <...> administracija [turi] <...> tiesiog lyderystę prisiimti (SP8). Tai administracija, be abejo, daro viską kad ta įtrauktis vyktų (SP10)
	Skatina pedagogų kompetencijų plėtojimą	<...> skiria mokymus pedagogams (P4). <...> reikalavimai labai dideli <...>, užimtumas yra <...>, pagalbos (P1). Tikrai labai labai gerai vertinu, nes prisideda administracija ir kuriant metodikas, kaip valdyti tam tikras situacijas, <...> kas yra įtrauktis, dalinasi metodiniais leidiniais, tai tikrai stengiasi ir daroma yra labai daug (P9). Ypač dabar atsižvelgė mūsų administracija į mūsų poreikius, į mūsų prašymus, į išvykas edukacines, <...> stengiamės kuo daugiau išvažiuot (P5). Ir atsižvelgia į mus, nesam palikti vieni, ir kursus nuperka, skatina mokytis (P5). Gerai, kaip administracija <...> skatina mus dalyvauti mokymuose, seminaruose, projektuose ir patiems kurti projektus, rašyti visokius, tai taip palaiko ir skatina (P4). Manau, kad daro viską ką gali, rašo projektus, pritaiko aplinką, skiria mokymus pedagogams (P4). Manau, kad daro viską ką gali, rašo projektus (P4). <...> direktorė visada dalyvauja <...> kur yra, ir prašymus pildo, ir mes patys dalyvaujam <...> įvairiuose projektuose (P7).
	Konsultuoja, teikia pagalbą	<...> kiek įmanoma <...> kad pagelbėti mokytojams šituo klausimu visada gausi pagalbą visada gausi paramą, atramą (P2). Šituo klausimu aš nusiskundimu neturiu visiškai ir kitos kolegės irgi, manau, <...> ėjo ne viena, pasakojo savo situacijas, kaip daryti, ką daryti, gavo visą konsultacijų paketą (P2).

	<i>Rūpinasi įtraukios mokyklos aplinkos kūrimu</i>	<i><...> stengiasi ir tas erdves pritaikyti, atnaujina jas, kad <...> būtų patogiau dirbti, koridoriuose yra interaktyvūs <...> televizoriai (P1). Puikiai vertinu, 10 balų, tai, <...> kas priklauso iš administracijos pusės, padarė viską (P2) Manau, kad daro viską ką gali <...>, pritaiko aplinką (P4). <...> jeigu administracija ieško būdų tai tikrai ji ras, tai yra vienareikšmiškai. Bet kokių atveju pastangos yra dedamos maksimalios ir tai jaučiasi (P6). <...> ir priemonė aprūpina, absoliučiai teigiamai (P6).</i>
	<i>Bendradarbiauja su mokinių tėvais</i>	<i>Su tėvais bendradarbiauja (P2). <...> vaidina didelį vaidmenį, nes tų pačių sėkmių ir nesėkmių atveju administracija visada dalyvauja pokalbiuose su tėvais (SP12).</i>
	<i>Formuoja ugdytojų komandą</i>	<i><...> stengiasi, vis dar ieško specialistų, šituo klausimu, taip jie ieško visais įmanomais būdais (P2). <...> vertinu teigiamai, taigi jie viską daro <...> ir komandą formuoja (P6). <...> ir visada, jeigu kažkokių galimybių yra tai administracija tikrai įsitraukia (P7).</i>
Nesidomėjimas įtraukios mokyklos kūrimu	<i>Nesuinteresuoti mokyklos kaita</i>	<i><...> nėra suinteresuoti <...> kažkokį turėti pokytį (SP8). <...> jeigu administracija nemato, kad tai yra svarbu ir netransliuoja tos žinutės, tai jokia įtrauktis negali būti arba gali vykti, bet ji tikrai nebus tokia efektyvi kaip galėtų, tada formali kažkokia <...> (SP10).</i>
	<i>Nesupranta įtraukiojo ugdymo principų</i>	<i><...> bet jeigu iš pačios administracijos yra leidžiama kad, žinot, namų mokymas yra geriausias mokymosi būdas, tai taip ir turėsim (SP8). <...> administracijos <...> nėra aiškos lyderystės (SP8). <...> nėra to pokyčio kažkokio, ką tu norėtum padaryti, tai tiesiog tada ir būna sudėtinga pasakyti, kad mes galim kitaip pabandyti išspręsti problemą (SP8). Tai vat administracijai būdavo irgi tai sudėtinga suvokti (SP8).</i>
	<i>Įtraukios mokyklos kūrimą deleguoja pedagogams</i>	<i><...> yra kita administracijos dalis, kuri sako kad, yra procesas, reikia jį daryti, o kaip ir ką, nu, yra specialistai – galvokite, yra įstatymai – remkitės <...> pasidalinusi į 2 dalis <...> už ir prieš (SP11). <...> viskas prasideda nuo administracijos, kiek jinai įsitraukia ir, pavyzdžiui, man jeigu būna kokie mokymai, na, pavyzdžiui apie specialių poreikių mokinius, ir administracija nedalyvauja, tai reiškia, jie nėra suinteresuoti kažką sužinoti (SP8).</i>

Tyrimo dalyvavusių pedagogų nuomone, **mokyklos administracijos vaidmuo kuriant įtraukiąją mokyklą** įvairus – rūpinasi įtraukiojo ugdymo vadyba; skatina pedagogų kompetencijų plėtojimą; rūpinasi įtraukios mokyklos aplinkos kūrimu; bendradarbiauja su mokinių tėvais; formuoja ugdytojų komandą; dalyvauja įtraukiojo ugdymo projektuose. Kai kurių tyrimo dalyvių nuomone, daliai mokyklų vadovų būdingas **nesidomėjimas įtraukios mokyklos kūrimu**: jie *nesuinteresuoti mokyklos kaita; nesupranta įtraukiojo ugdymo principų; įtraukios mokyklos kūrimą deleguoja pedagogams*. Taigi, pasak tyrimo dalyvių, įtraukios mokyklos kūrimą lemia mokyklų vadovai, kurių vaidmenys įvairūs: nuo labai aktyvių vadovų, kurie rūpinasi visais įtraukiojo ugdymo aspektais, iki atsainių, kurie menkai dalyvauja kuriant įtraukiąją mokyklą. Savo mokyklos administraciją kaip nesidominčią ar nepakankamai besidominčią įtraukiosios mokyklos kūrimu apibūdino tyrimo dalyvavusios specialiosios pedagogės. Tai rodo, kad tyrimo dalyviai nevienareikšmiškai vertina mokyklų vadovų vaidmenį kuriant įtraukiąją mokyklą.

Bendradarbiavimas kuriant įtraukiąją mokyklą. Vienas iš įtraukios mokyklos bruožų yra mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas. 17 lentelėje pateikiami interviu dalyvių nuomonės apie pedagogų tarpusavio bendradarbiavimą, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

18 lentelė. Pedagogų bendradarbiavimas, tenkinant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtintys teiginiai
Pedagogų bendradarbiavimas tenkinant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius	Aktyvus bendradarbiavimas	Turim nusistatę dieną, kurios metu vyksta pasitarimai mokytojų (P3). Tai mes dažnai kalbam, bendradarbiaujam su mokytojais dalykininkais, kai jau vaikai į penktą klasę (P5). Su mokytojais organizuojame bendrus renginius ir apie metodiką, metodus tariamės, ir apie vaiką; gerai vertinu bendradarbiavimą su mokytojais (P5). Mūsų komanda yra puiki, šioje vietoje vienareikšmiškai (P6). <...> jeigu kažkas girdi [apie] seminarą, pasidalina informacija, jeigu kažkas turi patirtį su savo specialiųjų poreikių vaikučiais, tai ateina pasako [į ką] atkreipti dėmesį (P6). <...> suveikė pratimas, suveikė <...> žaidimas, tai tiesiog maksimali pagalba ir komandinis darbas puikiai pagerina sąlygas (P6). <...> pas mus yra veikla kolega-kolegai, kai ateina kolegos stebi pamokas, mokosi, analizuoja, reflektuoja, užsirašo kažką, yra net formos padarytos pamokos stebėjimui (P7) <...> nesvarbu, ar mokytojas dalykininkas ateina vesti pamokos, tai visada dalinasi, kaip sekėsi, visada nuėjus pasiklausti tu gauni aiškų atsakymą ten ar buvo kažkokių iššūkių, ar viskas vyko gerai (P9). <...> pas mus <...> tikrai visi bendradarbiauja ir nieks nepasakys, kad tu čia pati ir spręsk problemą jeigu tau yra problema, arba ten nedarysiu (SP12). <...> visada pakalbame apie ką, kaip sekėsi <...> (SP12).
	Epizodinis bendradarbiavimas	<...> kažkokios pagalbos asmeniškai aš gaunu gal daugiausiai iš <...> mokyklos specialistų bet ne iš kolegų (P1). <...> retais atvejais <...> būna, kai pasidalinam kas pavyko ir pabandyk ir tu, gal ir tau pavyks taip įtraukti (P2). <...> dalinimasis <...> šitas <...>, kad tu nedaryk taip, tu nedaryk anaip <...> (P4). Yra keletas mokytojų, kurie kuria iniciatyvas, dalinasi, diskutuoja, padeda vieni kitiems <...>, tai yra vienetai, bet aš džiaugiuos, kad jie yra (P3). Asmeniškai aš su kolegom yra su keliais su kuriais palaikau ryšį, bet tikrai ne su dauguma (P7). Aš manau, kad jis yra būtinas, o vertinu nevienareikšmiškai, nes su vienais mokytojais pavyksta pasiekti to bendradarbiavimo lengviau ir glaudesnio, o su kitais jisai toksai vangus (SP10). Kad taip bendradarbiautų tarpusavyje mokytojai su kažkokia pagalba <...> sakykim, nu koks 40 proc. mokytojų tą daro, dalinasi savo gerąja patirtimi, visi kiti jie negali pasidalinti, nes jie to nedaro (P2).
	Vengimas bendradarbiauti	Oi labai prastai vertinu, nes bendradarbiavimo tikrai nėra tarp mokytojų (P1). Kadangi aš buvau pernai nauja mokytoja <...>, tai buvo labai didelis noras bendradarbiauti, kad pasidalins savo patirtimi, bet pasidalino tokia, kad ne iš gerosios pusės (P4). <...> dauguma nenori dalintis, arba tiesiog tingi dalintis savo patirtimi (P7). <...> mano patirtį tai liūdina man <...> labai daug emociškai reikėjo išgyventi <...>, pavyzdžiui, mes ten dėl pritaikytų programų kalbėjom su mokytojais <...> ir iš tikrųjų labai didelis pasipriešinimas ir <...> toks ir pyktis, na, tikrai bendradarbiavimas yra sudėtingas (SP13). <...> aišku, yra išimčių bet didžiąja dalimi tikrai sudėtinga (SP13). <...> esu pastebėjus, kad ypač vyresnės kai kurios mokytojos tiesiog nenori nei žinių semtis, nei kažko įgyti naujo <...>, dalis, kurie nenori nieko keisti ir bijo naujovių ir [jiems] nepatinka tie, kas nori naujovių ir nori kažką daryti mokyklos labui (P7).

Interviu duomenimis, *pedagogų bendradarbiavimas tenkinant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius* vertinamas įvairiai. Vieni vertina pozityviai, teigia, kad vyksta *aktyvus bendradarbiavimas*, tarpusavio pagalba ir dalinimasis patirtimi; kitų teigimu, kolegiško bendradarbiavimo nėra, pastebimas *vengimas bendradarbiauti*; treči teigia, kad vyksta tik *epizodinis bendradarbiavimas*. Mokytojai tarpusavio bendradarbiavimą vertina palankiau, nei specialieji pedagogai bendradarbiavimą su mokytojais.

19 lentelėje pateikiami duomenys apie pedagogų bendradarbiavimą su mokinių tėvais, tenkinant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius.

19 lentelė. Bendradarbiavimas su mokinių tėvais, tenkinant mokinių poreikius

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinaty teiginiai
Bendradarbiavimas su mokinių tėvais, tenkinant mokinių poreikius	Tėvai aktyviai dalyvauja savo vaiko ugdyme	<...> mano tėveliai labai įsitraukiantys <...> ir patys ateina, ir dalyvauja <...> išvykose, ir viskas gerai (P1). <...> šiaip iš principo tikrai gana aktyvūs tėvai (P1). Kai kurie tėvai noriai patys įsitraukia, jie aktyviai dalyvauja individualizuotų programų kūrime, noriai aptarinėja, mes turim aptarimą po pusmečio po metų, bet jie norėtų ir dažniau kartą per mėnesį (P4). <...> tais atvejais, kuriais man teko bendradarbiauti, <...> tikrai nuoširdžiai žmonės [bendradarbiauja], nes, na, tai irgi jų interesas yra, tai, sakyčiau, kad tikrai tėvai labai linkę bendradarbiauti šiuo klausimu (SP13). <...> yra tėvų, kurie iš karto reaguoja dėl <...> pastabų, ir ir tikrai linkę bendradarbiauti, ir nori (P7). <...> daugiau yra geranorišų, kurie nori bendrauti <...> (P7). <...> tai yra viena iš būtinų sąlygų ir vėlgi vieni tėvai tikrai ir įsitraukia ir rekomendacijas taiko namuose, ir patys pasakoja (SP10). <...> Gerai vertinu, aišku, kad jie turi lūkesčių, <...> o apskritai, tai žmogiškai bendraujant, be jokių kažkokių primestų kalčių. Ir tas požiūris <...> tėvų į pedagogus kitoks pasidaro ir tų pedagogų į tėvus“ (SP11). <...> specialiųjų poreikių mokinių tėvai yra <...> visko norintys, <...> bet iš tikrųjų jie nori <...> kad jų vaikas būtų laimingas ir mokytųsi (SP8). Tai čia labai priklauso nuo pačių tėvų, <...> yra kurie pripažįsta tą sunkią situaciją <...>, tie, kas pripažįsta, kad reikalinga pagalba, tai tikrai įsilieja, ir stengiasi, ir daro labai daug, kad tam vaikui sektųsi ir jam pavyktų viskas (P9). Daug kalbamės kaip galėtų padėti, kaip kokiais būdais <...> tėvai stengiasi, kiek galėdami (P5).
	Tėvai padeda vaikui adaptuotis klasėje	<...> turėjau tokį atvejį, kuomet pati mamytė pristatė savo vaikutį klasei, papasakojo, kokios jo silpnybės, kurioj vietoj jam reikia pagalbos ir paprašė klasės <...> pagalbos“ (P6). <...> ir tas įsitraukimas tikrai absoliuti nauda, ir kuo daugiau tėveliai bendraus ir bus šalia (P6). <...> kada tėvelis ar mamytė padėjo vaikučiui jaustis saugiau ir drąsiau <...> tolimesniam bendravimui (P6).
	Tėvai minimaliai dalyvauja vaiko ugdyme	Nu ir va yra vienetai <...> sakykim 2, 3 tėvai, kurie patys rodo dėmesį, patys rodo kažkokias pastangas (P2). Patys tėvai dažniausiai kreipiasi tada, kai jau yra problema (P3). Deja, bet dalis tėvų labai pasyviai įsitraukia ir jie tiesiog atveža į mokyklą ir iš jos pasiima ir taip minimaliai tiesiog (P4). <...> kas liečia ugdymą <...>, dalyvautų aptarimuose, projektuose klasės ar mokyklos tai tik pasyviai (P4). <...> o kiti daugiau formaliai gal dalyvauja, tai beabejo tada tai įtrauktis tokia ir ne tokia efektyvi (SP10). <...> yra vienetai tėvų, kurie stengiasi dėl savo vaiko, visi kiti tiesiog numeta (P2).
	Tėvai vengia bendradarbiauti	<...> yra tėvų kur neprisibesti, rašyk nerašęs pastabas, kvieskis <...>, čia priklauso individualiai jau nuo šeimos (P7). <...> yra tų, kas nepripažįsta ir sako, kad viskas gerai, bet jūs nesuistvarkot (P9). <...> išskirčiau vieno mokinio tėvelius, kur kadangi nemato jokios problemos, tai gal šiek tiek ir tas bendradarbiavimas sudėtingesnis (P1).
	Pedagogai vengia bendradarbiauti su mokinių tėvais	Aš pati <...> labai daug bendradarbiauju ir bendrauju su tėvais <...>, bet tikrai žinau, kad yra labai daug pedagogų, kurie vengia bijo nenori sakyti teisybės (SP12).

Tyrimo dalyviai atskleidė, kad **bendradarbiavimas su mokinių tėvais, tenkinant mokinių poreikius** priklauso nuo pačių tėvų nusiteikimo rūpintis savo vaiko ugdymusi. Pasak tyrimo dalyvavusių pedagogų, dauguma tėvų *aktyviai dalyvauja savo vaiko ugdyme; padeda vaikui adaptuotis klasėje*; tačiau kai kurie tėvai *minimaliai dalyvauja vaiko ugdyme; vengia bendradarbiauti*; o ir kai kurie *pedagogai vengia bendradarbiauti su mokinių tėvais*. Tyrimo dalyvavę mokytojai ir specialieji pedagogai bendradarbiavimą su mokinių tėvais vertino panašiai, esminių skirtumų nepastebėta.

Įtraukios mokyklos kūrimas priklauso nuo mokyklos vadovų gebėjimo sutelkti mokyklos bendruomenę, kurti bendradarbiavimo kultūrą, teikti paramą ne tik mokiniams ir jų tėvams, bet ir

mokytojams, specialiesiems pedagogams. 20 lentelėje pateikiamos interviu dalyvių bendradarbiavimo su mokyklos administracija patirtys.

20 lentelė. Mokyklos administracijos bendradarbiavimas su pedagogais

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Mokyklos administracijos bendradarbiavimas su pedagogais	Aktyvus bendradarbiavimas	bendradarbiavimas tikrai yra glaudus vien dėl to, kad nuostata į įtrauktį yra teigiama, tai su administracija <...> sklandžiai (SP10). Puikiai, ta prasme, daro viską, ką gali (P2). Šituo klausimu bendradarbiavimas vyksta ir vyksta puikiai ir negaliu <...> skųstis (P2). Bando ta pati administracija, kryžiaus kelius eina, stengiasi gražiuoju kažkaip, reikalinga vaikui pagalba (P2). Maksimaliai, vienareikšmiškai. Tu vienas negali nieko, tik komandinis darbas ir čia nesvarbu, kokiais hierarchiniais lygiais mes žiūrėsime <...> esmė yra, interesas yra vaikas (P6). Tai aktyviai, kaip ir minėjau (P7). Tai yra šimtaprocentinis bendradarbiavimas <...>, pokalbi <...> dėl vaiko situacijos <...> ateina ir mokyklos direktorė, pavaduotoja ugdymui, specialioji pedagogė, du mokyklos psichologai, mokytojai dalykininkai (P9). <...> ir direktorė yra įsijungusi į tų situacijų sprendimą, tai tikrai administracija labai suinteresuota yra (P9). Mokyklos administracija <...> tikrai <...> suinteresuota <...> bent jau mano atveju, kad tie poreikiai būtų tenkinami (SP13).
	Formalus bendradarbiavimas	Mano administracija yra daugiau nuošalyje ir viskas perduodama į mokytojų rankas (P1). <...> taip, [siunčia į] mokymus, bet ir tai dažniausiai mokytojos pačios susiranda (P1). Man kartais atrodo, kad administracija pati nelinkusi bendradarbiauti, labiau nurodinėti, nežinau, kiek mes čia bendradarbiaujame, labiau baisu eiti ir kažkaip siekti to bendradarbiavimo, nes lieki nesuprastas (P3).
	Palaikantis bendradarbiavimas	Didžiąja dalimi, galima sakyti, kad yra palaikantis (SP11). <...> tau sako, tau pavyks, čia bus viskas gerai (SP11). Tikrai žinau, kad jeigu man yra <...> kažkokia problema, tai <...> niekada nebuvo pasakyta, kad tai yra tavo problema - tai yra mokyklos problema (SP12). <...> jie tiesiog <...> dirba ir nebesureikšmina to, tiesiog iškilus problemai sprendžia problemą (SP12). <...> jeigu tu ateini su konkrečia idėja, tai gerai, darom, viskas gerai (...), daugeliu atveju sakys valio, puikiai, darom (SP13).

Mokyklos administracijos bendradarbiavimas su pedagogais, tyrimo dalyvių teigimu, yra *aktyvus*; *palaikantis*, tačiau dalies pedagogų teigimu, administracijos bendradarbiavimas su pedagogais yra *formalus bendradarbiavimas*. Tiek mokytojai, tiek specialieji pedagogai, bendradarbiavimą su mokyklos administracija tenkinant mokinių poreikius vertina panašiai. Taigi, tyrimas atskleidė, kad tyrimo dalyvių bendradarbiavimo su mokyklos administracija patirtys yra įvairios.

Įtraukios mokyklos kūrimo sėkmės veiksniai ir iššūkiai. 21 lentelėje pateikiamos tyrimo dalyvių nuomonės apie įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksnius.

21 lentelė. Įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksniai

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksniai	Mokinio pažinimas	<...> kokie iššūkiai yra to mokinio, ką jis patiria toje didžiulėje mokykloje (SP8). <...> jaučiau, kad kažkas jam yra, <...> ir aš nežinojau, tai mes <...> paskatinom nuvežti į PPT, kad įvertintų jo sunkumus. Paskui <...> tiesiog supratau, kaip tas vaikas jaučiasi iš tikrųjų, tai tam vaikui pasidare čia geriau (P3). <...> tada mes tiesiog pradėjome <...> susipažinti su jo ypatumais ir tada pasidare daug lengviau. Tai lemiamas veiksnys visada manau yra mokytojo žinios (P3).
	Tikėjimas mokinių stiprybėmis	<...> tikėjimas, kad jai pavyks (SP10). Jis turi tą gebėjimą <...>, tai yra anglų kalba, ir jisai visiškai laisvai ja kalba, <...>, ji jam labiau patinka, lengviau reikšti mintis ir jisai gali netgi pamoką praversti anglų kalba, tai, ką mokytojas kalba išversti (P2). Praeitais metais dalyvavo konferencijoje autizmo spektrą turinčių vaikų su skaidrėmis, važiuo su savo spec pedagoge, pats paruošęs skaidres, pats kalbėjo <...>, aš tiesiog

		<i>klausiausi, vau (P2). <...> kuomet vaikas, turintis iššūkių su elgesiu, su visa klase dalyvavo išvykoje be tėvų palydos, tik su manimi <...> ir jam labai pavyko (P9).</i>
	<i>Teigiamas bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius įvairių poreikių</i>	<i><...> labai džiaugiausi, kad bendraamžiai labai gražiai įtraukdavo tą mergaitę į žaidimus, judriuosius žaidimus jau kiek galėdami ir stengėsi padėti jai (P5). <...> paimdavo už rankyčių ir vedavosi, kad ji taip pat kartu su jais žaistų, padėdavo jai, paduodavo ten kokią daiktą, pagelbėdavo kažką atlikti (P5). <...> tai bendraamžiai paimdavo tą mergaitę už rankos nusivesdavo į sceną ir kartu jie (P5). <...> klasės draugai duoda jai ranką ir bando ją vesti ir va taip va ir vaikšto kartu (P5). <...> jis yra įsiliejęs į bendrą klasę, vaikai <...> su juo leidžia laiką, jie žino kad jam <...> užteina kažkokios problemėlės pykčio, jam reikia išsirekti, jie žino, jie net gali jį palydėti (P2). <...> neatskyrė, niekada nesakė kad nenori su ja žaisti, nenori su ja bendrauti, visada būdavo toj grupėj <...>, visada būdavo įtraukta į veiklą, į grupinius darbus (P5). <...> buvo labai šilta, labai draugiška klasė, nebuvo jausmo „kitokie“, <...> jie labai teisingai suprato žinutę, kad mokomės skirtingais būdais, mokomės skirtingų tempų ir kiekvienam reikia tam tikros pagalbos (SP10).</i>
	<i>Ugdymo nuoseklumas</i>	<i>Darbas individualiai su spec pedagogu, su mokytoju (P2). <...> tai yra didelis darbas, kad ir vieną kartą į savaitę (P2). <...> su juo buvo dirbama nuosekliai nuo antros klasės (P2). <...> po kelių <...> savaičių mes pamatėm, kad jis jau yra pasiruošęs (SP8). Nuoseklus <...> labai labai svarbu“ (SP13).</i>
	<i>Sėkmingas bendradarbiavimas su mokinių tėvais</i>	<i><...> kitas dalykas tai yra tėvų irgi įsitraukimas, pagalba (SP10). <...> didelis tėvų indėlis, bendradarbiavimas (SP10). <...> sėkmės labai didelis rodiklis <...> didelis tėvų įsitraukimas, nes viena mokykla, kai nėra bendruomenės, veikia sunkokai (SP10). <...> yra šeimos supratimas, matymas realios situacijos (SP12). <...> labai didelis tėvų noras ir darbas kartu, ir realios situacijos matymas, ir tas nepykimas ant sistemos <...> tik padės vaikui (SP12). <...> bendravimas ir bendradarbiavimas <...> tarp tėvų ir mokytojo, <...> tarp tėvų ir pagalbos specialistų“ (SP12). <...> labai didelis ir intensyvus bendravimas buvo su tėvais (P1).</i>
	<i>Dalyvavimas projektuose</i>	<i>Nuo pernai vykdomas skaitymo projektas, kurio metu mes dalyvavom kaniterapijos užsiėmimuose, įtvirtinome ten skaitymo įgūdžius (P4). <...> šiemet planuojam dalyvaut toliau <...> o paskiau jau įtvirtintume žinias, pavyzdžiui, vykstame į biblioteką, ir sensorinę biblioteką (P4).</i>

Tyrimo dalyvių teigimu, **įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksniai** – *mokinio pažinimas; tikėjimas mokinių stiprybėmis; teigiamas bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius įvairių poreikių; ugdymo nuoseklumas; sėkmingas bendradarbiavimas su mokinių tėvais; dalyvavimas projektuose.*

Mokinio pažinimą, tikėjimą mokinių stiprybėmis, ugdymo nuoseklumą, sėkmingą bendradarbiavimą su mokinių tėvais, kaip įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksniai nurodė tiek tyrime dalyvavę mokytojai, tiek ir specialieji pedagogai. Tyrimo dalyviai itin akcentavo teigiamą bendraamžių požiūrį į mokinius, turinčius įvairių poreikių.

Tirta, kokių iššūkių patiria pedagogai, kurdami įtraukią mokyklą. Tyrimo dalyvių patirtis iliustruoja 22 lentelė.

22 lentelė. Įtraukios mokyklos kūrimo iššūkiai

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtintys teiginiai
Mokinių ypatumai	Mokymosi motyvacijos stoka	<i>Greičiausiai pačių vaikų nenoras, tiesiog nebelikę pas vaikus motyvacijos, nesupranta, kodėl <...> reikia mokytis, stengtis, kažkokį įdirbi turėti (P1). <...> čia bendrai kalbant ne vien apie SUP [turinčius vaikus], kad nebelikę tiesiog noro ir motyvacijos (P1). Tikriausiai, pagrindinė problema yra motyvacijos trūkumas (P3). Didžiausias iššūkis <...> ir yra <...>, kaip surasti tuos metodus, būdus, kad motyvuoti vaiką dirbti aktyviai pamokoj (P5). Sunkiausia <...> su tais, prie kurių labai sunkiai pavyksta rasti kelią (P3). <...> nes nori vaikui duoti, o jis visai neima (P3). <...> turbūt, sunkiausia sukurti tą ryšį su kai kuriais vaikais (P3).</i>
	Mokymosi savarankiškumo stoka	<i><...> ir kad namų darbus savarankiškai atliktų, ne tėvų skatinami, bet kad patys savarankiškai atliktų, kad savarankiškumą ugdytų (P5). Pavyzdžiui, kad <...> paprastus dalykus, bet kad atliktų jie patys (P5). <...> didžiausias iššūkis [kad] ir knygas patys į kuprines susidėtų, priemonės pasiimtų ir pasiruoštų pamokai ir į Tamo žurnalą patys pasižiūrėtų (P5). <...> šiuo metu su pirmųjų taisyklių</i>

		<i>mokymusi, elgesio taisyklės, reikalavimai, kaip taisyklingai rašyti, laikyti rašiklį tai yra šiuo atveju pieštuką dar tikrai (P6).</i>
	<i>Mokymuisi nepalanki mokinio emocinė būklė</i>	<i><...> būna su vaikais, kurie turi SUP, tai kad savo pačios toksai nusiteikimas darbui. tai būna dienų, kai esu nusiteikusi labai smarkiai padirbėti, bet mokinių tuo metu emocinė būklė neleidžia man atlikti savo numatytų planų (P4). Šiuo metu man reikalavimai yra užtikrinti ramesnę aplinką <...> turėjau ir su aspergeriu vaiką, ir ir su elgesio problemomis, tai <...> praktiškai įgyvendinti buvo sudėtinga (P1).</i>
Pedagogų kompetencijos	<i>Pedagogų nuostatos</i>	<i><...> mokytojo nuostatos į mokinį su specialiaisiais ugdymosi poreikiais, jeigu jos nėra tvirtos, teigiamos tai tada pasidaro tas vaikas, mokinys nepatogus, kliūna klasėj (SP10). <...> viskas prasideda nuo mokytojo nuostatų, jeigu po to jo nuostatos yra teigiamos, tai tada jau pirmas geras žingsnis (SP10). <...> bet jei <...> yra neigiamos nuostatos, tai tai yra pati pati pagrindinė <...> kliūtis (SP10). Su požiūriu, <...> mokytojai patys susiduria <...> su savo požiūriu (SP13). <...> nežinau, ar galima taip pasakyti, bet iš esmės pirmiausia kai tiek mokytojai, tiek visa bendruomenė pradės kalbėti <...> va šitas dar čia, dabar jų čia tiek prieis, nes čia įtraukusis <...> tai kol bus toks požiūris (SP13). <...> kol tu iš tikrųjų uždedi bloką. kad tu apskritai nenori tos minties prisileisti, tol tu net veikt negali pradėti (SP13). <...> nes tu užsidėjęs esi tokį šarmą, kad <...> aš negaliu su jais dirbti“ (SP13). <...> mokytojas dažnu atveju, dar yra to požiūrio, kad čia man nepriklauso (SP11). <...> tada mokytojų požiūris pasidaro toks, jie nieko nedaro, taip jie nieko nedaro, jie negali padaryti (SP11).</i>
	<i>Nevienodas požiūris į skirtingų gebėjimų mokinių ugdymą</i>	<i><...> jeigu tu išskaidai vaikus ir sakai, tu esi lygesnis, o tu esi aukštesnis, tai tie vaikai niekada nebus vienoj klasėj ir nenorės būti vienoj klasėj, ir dirbti kartu (SP12). <...> apskritai sunku yra vesti pamokas, kai vieni nori daugiau užduočių, jiems jau yra viskas per lengva, o tie kiti apskritai net nesupranta, apie ką kalba eina ir tu turi laviruoti, tai čia didžiausias sunkumas (P7). <...> tai čia labai <...> priklauso nuo klasės (SP12). <...> tai tu niekaip ir neišlaikysi tų vaikų visom pamokom vieningai (SP12). <...> nes klasėje skirtingi vaikai, vieni dirba greičiau, kiti lėčiau, nepabaigia atlikti užduočių (P5). Tai skirtingi gebėjimai, nes yra vaikų, kurie turi tuos poreikius, galbūt, ne dėl mokymosi pasiekimų, bet dėl elgesio daugiau (P7). <...> tai tiesiog labai skirtingas lygmuo (P7). <...> skirtumas tiesiog žinių, lygmenų skirtumas (P7).</i>
	<i>Mokinių elgesio priešasčių nesupratimas</i>	<i>Labai sudėtinga tikrai <...> paaiškinti, kad vaikas <...> ne šiaip sau jisai daro, jo elgesys <...> tam tikra raiška, tai yra tai yra reagavimas į kažką <...> (SP8). <...> tada supranti, kad tai yra tiesiog reakcija į kažką arba reakcija, kad aš taip negaliu, ir aš nemoku pasakyti, arba negaliu, arba manęs neišgirdo (SP8). <...> tai yra tiesiog negebėjimas jų dar ištransliuoti arba tiesiog negebėjimas parodyti kad yra kažkas kitaip (SP8).</i>
	<i>Pedagogų negebėjimas valdyti klasės</i>	<i>Tai didžiausia kliūtis tai yra pedagogų nemokėjimas valdyti klasės (SP8). Lietuvoj mokytojų tikrai pažįstu, kurie puikiai tą daro, niekada nesako, kad aš turiu problemų su mokiniais (SP8). <...> nuo universitetų turėtų prasidėti klasės vadyba, kaip tu turi vadovauti klasei, kaip tu turi organizuoti jos pamokas, kad laiko galėtum skirti visiems (SP8). <...> bet mokytojai dažniausiai tai yra. kad negalėjau, nes jis man ten trukdė <...>, aš neturiu laiko prieiti prie jo, nes aš dar 30 turiu (SP8). <...> sudėtinga suvaldyti klasę (P4). <...> sunku, kai reikia prisitaikyti prie visų mokinių klasės (P4).</i>
	<i>Pedagogų nepasiruošimas pamokoms</i>	<i><...> mokytojai nesiruošia pamokoms, todėl jie tą ir turi, ką turi (SP8). <...> jeigu tu ruošumeis pamokai, tu tikrai pagalvotum, ką tas vaikas tuo metu galėtų daryti, kai tu vieniems aiškini (SP8). Pamokų nesiruošimas tiesiog, mokytojai ateina, kaip jau išmoko vest pamokas, taip ir veda, ir negalvoja, kad <...> viskas keičiasi, vaikai keičiasi, poreikiai keičiasi (SP8). <...> nesiruošimas pamokoms <...> pastebėjau (SP8).</i>
Mokyklos lygmens problemos	<i>Mokyklos bendruomenės neigiamos nuostatos</i>	<i>Tai sakyčiau didžiausias iššūkis yra nuostatos <...> suaugusių žmonių, ne apie vaikus, bet apie suaugusius žmones, bendruomenės narius [kalbu] (SP13). <...> įstaigos <...> apie nuostatas apskritai į vaikus, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, į vaikus, kurie gali kitaip nei visi kiti ir apskritai į požiūrį į įtraukujį ugdymą, kas tai yra ir kodėl tai svarbu – tai turbūt tai yra didžiausias iššūkis (SP13). <...> iš tėvų pusės tam tikras, jeigu būna abejingumas tai irgi yra iššūkis (SP10).</i>

	<i>Žmogiškųjų išteklių stoka</i>	<i>Būtinai prie kiekvieno vaiko reikalingas specialistas (P6). <...> [reikalingas] tikrai didesnis specialistų kiekis <...> vieną padėjėją sunkių poreikių vaikams ir specialistai dirbdavo su tais vaikučiais (P6). Žmogiškieji ištekliai, tiesiog trūksta <...> specialistų (SP11). <...> aš galvoju <...> pavyzdžiui psichologas ar socialinis pedagogas 400 mokinių yra vienas skiriamas, aš manau, kad 100 vieno neužtenka šiais laikais, nesvarbu, tai ir yra neurotipiški vaikai, ar tai yra vaikai su specialiaisiais ugdymosi poreikiais (SP11). <...> kiekvienoj klasėj turėtų būti jau spec pedagogas, nuolatinis darbuotojas, spec pedagogas plius padėjėjas (SP11). <...> tiesiog nėra tų žmonių, ir dažnai tai būna (SP11). <...> tiesiog per mažai pajėgumų (SP11). <...> o specialistai 3, nu, ir ką, kaip tu persiplėši, ir todėl lūkestis yra kad jis dirbtų nuo ryto iki vakaro, kol popamokinė grupė (SP11). <...> labai didelis iššūkis, kad trūksta specialistų, labai labai trūksta, tiek mokinio padėjėjų, tiek ir socialinių pedagogų, specialiųjų pedagogų (P7).</i>
	<i>Klasių dydis</i>	<i><...> gal klasių dydis problema, tu fiziškai nepajėgsi aprūpinti visus dėmesiu, žiniomis, pastangų gali įdėti bilek, bet tu irgi laikinas, tu išsitaškai (P6). <...> tai šitoj vietoj sakytiau klasės dydis, vienareikšmiškai (P6). <...> reikalinga arba mažesnė klasė (P6) <...> kai būna grupiniai darbai, tai labai daug būna <...> pašalinių pokalbių nereikalingų tarp vaikų <...>, gal tada tas suskirstymas būtų grupėmis [mažesnėmis] (P9). <...> klasė yra didžiausia iš ketvirtų klasių, tikrai yra labai daug vaikų ir <...> tie sunkumai mokinių skaičius (P7).</i>
	<i>Mokomosios medžiagos trūkumas</i>	<i><...> visas užduotis tu turi daryti pats, nėra <...> jau paruoštų užduočių (SP12). <...> mes turim išleistas <...> pratybas, vienas ar dvi, ir jos <...> yra tokio, kur tikrai yra tobulintinos (SP12). <...> tai tu kiekvieną kartą kuri savo užduotis kažkokias, kažką karpais, lipdai į vieną visumą (SP12).</i>
	<i>Mokymų mokytojams stoka</i>	<i><...> tai yra mokymų trūkumų tiek jauniems mokytojams, tiek bendrai mokytojams, dirbantiems su specialiaisiais poreikiais (SP12). <...> tie mokymai, jeigu ir yra, tai jie yra šabloniniai, <...> ir labai jau mažai (SP12).</i>
	<i>Neigiamos nuostatos į bendradarbiavimą su kolegomis</i>	<i><...> bet su kai kuriais, <...> kartais net ir nepasišnekam per visus mokslo metus arba keletą žodžių, tai gal to bendradarbiavimo to tokio labiau vieningumo trūksta (P7). Tai iš esmės mokytojų vangesnis įsitraukimas, <...> tiek rengiantis užsiėmimams, bendradarbiaujant, ką konkrečiam mokiniui <...>, kokias temas panagrinėti (SP10). <...> mes bijom <...>, tai gal dėl to ir tas bendradarbiavimas sunkus, nes pas mus yra kažkaip priimama ne kaip pagalba (SP13). <...> ir jeigu aš pasakysiu, kad žiūrėkit, o gal padarom taip arba pabandom taip, tai čia yra priimama labai dažnai ne kad kaip pagalba (SP13). <...> labai gaila <...>, tas bendradarbiavimas todėl toks sunkus ir yra (SP13). <...> pas mus yra ne nepriimama kaip pagalba, bet priima kaip priekaištas <...> tas toksai jaučiasi visada (SP13).</i>
Pedagogų darbo ypatumai	<i>Didelis darbo krūvis</i>	<i>Man, pavyzdžiui, yra laiko stoka (P5). <...> nes yra ribotas laikas ir kad galėtų individualiai su jais <...> padirbėti (P5). <...> laiko trūksta, laiko individualiai dirbti su vaikais, priemonių turim, erdvių turim, tai va tik trūksta laiko (P5). <...> per mažai laiko aprėpti pavyzdžiui čia ir dabar tu turi kartais atsidurti 3 vietose (SP11). <...> dabar <...> išgirdau naujieną, kad kontaktinė valanda 45 minutės o pertraukos valandą ten likusi yra nekontaktinis laikas, <...> čia <...> yra didžiausia nesąmonė, todėl kad tu per pertrauką nueini pas vaiką, <...> arba tu paskirstai su kažkuo dirbi klasėj, su kažkuo dirbi individualiai <...>, pagaliau stengiesi atliepti geriausiai vaiko poreikius“ (SP11). <...> nuolat turi būti žmogus prie vaiko (SP11).</i>
	<i>Emocinis išsekimas</i>	<i><...> emocinis išsekimas tai yra pagrindinė bėda mokytojo, ir kai tu negali pats duoti, tai apie ką galim šnekėt toliau, apie nieką, apie būsimas ligas ir stresus (P5) <...> po visos dienos pavargęs jis dar labiau yra išsiderinęs, išsibalansavęs, nieko nebenori, triukšmas, nebegali, tai vėl problemos, tai 3 specialistai turėtų dirbti nuo 8 val. iki 6 val. vakaro tai yra visiška nesąmonė (SP11).</i>

Tiriant pedagogų nuomones apie įtraukios mokyklos kūrimo iššūkius, išryškėjo keturios kategorijos: **iššūkiai, susiję su mokinių ypatumais; pedagogų kompetencijos; mokyklos lygmens problemos; pedagogų darbo ypatumai.**

Mokinių ypatumai: mokymosi motyvacijos stoka; mokymosi savarankiškumo stoka; mokymuisi nepalanki mokinio emocinė būklė. Tyrimo dalyvių nuomone, mokymosi motyvacijos stoka būdinga daugeliui mokinių: <...> bendrai kalbant, ne vien apie SUP [turinčius vaikus], <...> nebelikę tiesiog noro ir motyvacijos (P1). Kita problema, pasak tyrimo dalyvių, kai kada nepalankios mokymuisi mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, emocinės būklės, dėl to

pamokoje kyla sunkumų įgyvendinti suplanuotus mokymo/si uždavinius. Be to, būna iššūkių ir dėl mokinių ypatingumų: <...> *turiu vieną mokinį, kuris valgo <...> molį, ir mes turime iš karto tokias veiklas eliminuoti, kad būtų saugi aplinka* (P4). Skirtingus mokinių gebėjimus kaip iššūkius nurodė tik tyrime dalyvavę mokytojai.

Pedagogų kompetencijos: *pedagogų nuostatos; nevienodas požiūris į skirtingų gebėjimų mokinių ugdymą; mokinių elgesio priežasčių nesupratimas; pedagogų negebėjimas valdyti klasės; pedagogų nepasiruošimas pamokoms.* Pasak tyrimo dalyvių, *pedagogų nuostatos* yra labai svarbus įtraukios mokyklos sėkmės veiksnys. Nepalankios nuostatos lemia tiek mokinių, tiek pačių pedagogų nuotaikas ir nesėkmes: <...> *neigiamos nuostatos, <...> pati pagrindinė <...> kliūtis* (SP10). <...> *mokytojai patys susiduria <...> su savo požiūriu* (SP13). Su pedagogų nuostatomis susijęs ir jų *nevienodas požiūris į skirtingų gebėjimų mokinių ugdymą*, tai iliustruoja teiginiai: <...> *jeigu tu išskaidai vaikus ir sakai, tu esi lygesnis, o tu esi aukštesnis, tai tie vaikai niekada nebus vienoj klasėj ir nenorės būt vienoj klasėj, ir dirbti kartu* (SP12). Interviu duomenų analizė atskleidė ir kitus iššūkius – tiek dėl pedagogų *nepakankamų klasės valdymo gebėjimų*, tiek ir dėl *nepasiruošimo pamokoms*, iš dalies dėl to ir kyla klasės valdymo problemos: <...> *jeigu tu ruoštumėsi pamokai, tu tikrai pagalvotum, ką tas vaikas tuo metu galėtų daryt, kai tu vieniems aiškini* (SP8). Su mokytojų kompetencijomis susijusius iššūkius nurodė tik specialieji pedagogai.

Mokyklos lygmens problemos: *mokyklos bendruomenės neigiamos nuostatos; žmogiškųjų išteklių stoka; klasių dydis; mokomosios medžiagos trūkumas; mokymų mokytojams stoka; neigiamos nuostatos į bendradarbiavimą su kolegomis.* Pasak tyrimo dalyvių, daug iššūkių kyla dėl to, kad mokyklose *trūksta <...> specialistų* (SP11); jų nuomone, *prie kiekvieno vaiko reikalingas specialistas* (P6); <...> *kiekvienoj klasėj turėtų būti <...> nuolatinis <...> spec pedagogas plius padėjėjas* (SP11). Dėl specialistų trūkumo specialiesiems pedagogams tenka didesnis darbo krūvis: <...> *tiesiog per mažai pajėgumų <...> todėl lūkestis yra kad jis dirbtų nuo ryto iki vakaro, kol popamokinė grupė* (SP11). Tyrime dalyvavusių mokytojų nuomone, problema yra per didelis mokinių skaičius klasėse: *klasių dydis problema, tu fiziškai nepajėgsi aprūpinti visus dėmesiu, žiniomis, <...> tu <...> išsitaškai* (P6).

Pedagogų darbo ypatumai: *didelis darbo krūvis; emocinis išsekimas.* Tyrimo dalyvių teigimu, dėl žmogiškųjų išteklių stokos, didelio mokinių skaičiaus klasėse, skirtingų mokinių mokymosi gebėjimų jie patiria didelį užimtumą, laiko stoką ir emocinį išsekimą. Ko gero daugiausia iššūkių susiję su neigiamomis tiek pačių pedagogų, tiek ir kitų mokyklos bendruomenės narių nuostatomis į įtraukųjį ugdymą.

Pedagogų nuomonės apie įtraukiosios mokyklos kūrimo perspektyvas. Tyrime dalyvavę pedagogai pateikė įžvalgų apie įtraukiojo švietimo tobulinimą mokyklos ir švietimo sistemos

lygmenimis. 23 lentelėje pateikiami interviu duomenys apie įtraukties tobulinimą mokyklos lygmeniu.

23 lentelė. Įtraukties tobulinimas mokyklos lygmeniu

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Įtraukties tobulinimas mokyklos lygmeniu	Tėvų įtrauktis, skatinimas bendradarbiauti	<...> gal apskritai su tėvais <...> kad būtų didesnis bendravimas (P1). <...> tėveliai galvoja, atvedžiau vaiką į mokyklą ir mokykla visiškai atsakinga už jo ugdymą, už jo auklėjimą (P1).
	Pagalba mokytojams	<...> ir [kad būtų] mokytojos ne visada likimo valiai paliktos, tai gal čia didžiausia būtų pagalba (P1). <...> daugiau žmonių turėtų dirbti, nes mokytojai yra nepajėgūs visko užtikrinti <...>, pagalba mokytojams <...> jie yra pavargę tiesiog nuo reikalavimų, nuo dokumentų, nuo pokyčių nuolatinių ir dar plius SUP mokinių (SP11).
	Aplinkos pritaikymas	Tai vėlgi reikalingos <...> patalpos <...> nusiraminimo kambary, erdvių, kampelių, <...> šito tikrai trūksta (P2) Kad ir ne tik vaikams, bet ir mokytojams, nueiti keletą minučių pakvėpuoti į tą šviesos lempą pažiūrėti, pasikrauti. Šito tikrai reikia, bet nėra (P2) <...> kad būtų didesnės klasės, erdvesnės <...>, kad galėtų daugiau tų kampelių, <...> kad ir vaikai galėtų pajudėti (P5). <...> kažkokios garso izoliacijos sienos <...> (P5). <...> jeigu yra 2 aukštų pastatas, tai tikriausiai lifto nieks nestatys, jeigu yra 3 aukštų pastatas, tai tikriausiai vaikučiams su ratukais bus parūpinta kėlimosi priemonių (P6). <...> judėjimas būtų palengvintas arba sudarytas sąlygas, kitokiems vaikams patekti į pastatą, <...> pastatai tam nėra pritaikyti, ne visi (P6).
	Mokinių galimybių dalyvauti plėtojimas remiantis jų stiprybėmis	<...> kad visi mokiniai su SUP mokytųsi pagal savo galimybes (P3). <...> gal kažkokius konkursus daryti <...> ir tiems vaikams, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, nes dabar būna diktantų, dailės konkursai, bet ten <...> eina tik patys gabiausi, o tie vaikai, kurie turi mokymosi poreikių net neturi galimybės dalyvauti (P7). <...> iš tikrųjų tai kiekvienas turi savo stiprybių ir galima daryti ar piešimo konkursus (P7). <...> mokyklos turėtų keisti savo ugdymo pobūdį daugiau praktinių dalykų (SP8). <...> kad būtų pritaikyta ne tik tiems kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir tiems gabiesiems, kad jie nesėdėtų ir nenuobodžiautų turėtų dar papildomas užduotis (SP10). <...> Diferencijuoti ugdymo turinį ir užduotis, jau nekalbu apie pritaikymą nes <...> man atrodo, kad pas mus <...> kartais neskiriama, kas yra diferencijavimas, kas yra pritaikymas (SP13).
	Tarpinstitucinis bendradarbiavimas	<...> gal galėtų bendradarbiauti su specialiosiomis įstaigom (P4).
	Mokomosios medžiagos įvairių gebėjimų vaikams turtinimas	<...> metodinių tokių priemonių, kad pavyzdžiui, vaikas greitai padaro užduotis ir jis jau nebeturi ką veikti, tai <...> reikėtų kažką naujo (P5). <...> mes bandom ten kažkokius atspausdinti, ar dar kažkokias užduotis sukurti, kad jis būtų įveiklintas, kad nesėdėtų (P5).
	Išankstinių neigiamų nuostatų atsisakymas	<...> čia labai daug nuo bendruomenės mokyklos priklauso, administracijos, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų; jeigu jie priima tą vaiką atvirai ir nesmerkiančiai (SP12). <...> čia nuo mokytojų pačių požiūrio ir <...> yra mokyklų, kurios puikiai tvarkosi ir <...> neišskiria <...>, nes dabar visi bijo, net neturėdami ko bijoti (SP12). <...> jie jau bijo nuo minties, kad, galbūt, kažkada <...> ateis vaikas ir viskas <...>, man irgi reikia bijoti, tai čia toksai <...> panikos nešimo, dezinformacijos (SP12). <...> o gal pas tave net neateis, o ateis labai super gabus vaikas (SP12). <...> tiesiog atvirumas ir be jokių <...> išankstinių nuostatų, <...> mokykla turėtų <...> dirbti su pačios bendruomenės vertybinėmis nuostatomis (SP12).

Kalbėdami apie **įtraukties tobulinimą mokyklos lygmeniu**, tyrimo dalyviai teigė, kad norėtų matyti didesnę mokyklos indėlį į mokinių, turinčių įvairių mokymosi poreikių, įtraukimą tokiose srityse, kaip *tėvų įtrauktis, skatinimas bendradarbiauti; pagalba mokytojams; aplinkos pritaikymas; mokinių galimybių dalyvauti plėtojimas remiantis jų stiprybėmis; tarpinstitucinis bendradarbiavimas; mokomosios medžiagos įvairių gebėjimų vaikams turtinimas; išankstinių neigiamų nuostatų atsisakymas*. Tyrime dalyvavę mokytojai daugiau akcentavo tėvų įtrauktį, didesnę jų bendradarbiavimą; aplinkos pritaikymą, tarpinstitucinį bendradarbiavimą, mokomosios medžiagos įvairių gebėjimų vaikams poreikį. Specialieji pedagogai mato didesnę mokyklos indėlį į išankstinių nuostatų atsisakymo sritį; o kartu mokytojai, ir specialieji pedagogai norėtų didesnės

mokyklos pagalbos mokytojams ir didesnių mokinių dalyvavimo galimybių, remiantis jų stiprybėmis sritis.

24 lentelėje pateikiamos tyrimo dalyvių išvalgos apie įtraukties tobulinimą švietimo sistemos lygmeniu.

24 lentelė. Įtraukties tobulinimas švietimo sistemos lygmeniu

Kategorija	Subkategorijos	Patvirtinaty teiginiai
Įtraukties tobulinimas švietimo sistemos lygmeniu	Specialiųjų mokyklų išsaugojimas	<...> neturėtų būti uždarnos specialiosios mokyklos <...> nėra jos uždarnos, bet <...> planas toks ir vis daugėja <...> su specialiaisiais poreikiais [mokinių] bendrojo lavinimo mokyklose (P1).
	Mokinio padėjėjų skaičiaus didinimas	Norint <...>, kad įtraukus puikiai veiktų ir <...> problemos su tuo nebūtų <...>, visų pirma kiekvienoje klasėje nepriklausomai nuo to, kiek klasėje yra mokinių, turi būti mokytojo padėjėja, <...> nesvarbu, yra toje klasėje SUP mokinys [ar] nėra to mokinio[nes] jis gali ateiti ir vidury mokslo metų (P2). <...> kiekvienai klasei po padėjėjų ir tada kai dviese dirbi žymiai paprasčiau (P2). Tai mokytojų padėjėjų kiekis turėtų būti <...> fiksuotas tose klasėse, kuriose vykdoma įtrauktis (P9). <...> tada užtikrinama padėjėjų pagalba pamokos metu ir tada jau sakoma kad štai mes visus vaikus priimam, pirma yra <...> padėjėjų pakankamas kiekis (SP10).
	Pamokos trukmės ilginimas	Pamokos ne po 45 minutes, o valandą. Labai keistai kolegos į šį mano norą žiūri, bet tikrai, nebūtų to bėgimo ir mokytojas nejaustų įtampos, galėtų sau ramiai per tą valandą, pasivaikščiodama po klasę nesakydama, nu vaikučiai vaikučiai šiandien va čia ta ta programą reikia tą išmokyti pakartoti o tu gi nori pakartoti ir praeitą pamoką (P2). <...> esu bloga mokytoja, nes per 5 minutes neišaiškinu temos, tai pagal mūsų švietimą yra taip, ir aš nenoriu kitai dienai perkelti, noriu šiandien išaiškinti iki galo, vadinasi, aš blogai dirbu, nes nesugebi temas išaiškinti per 45 minutes (P2).
	Specialistų skaičiaus didinimas mokyklose	Ne vieno, o dviejų [spec.] pedagogų mokykloje, ne vieno logopedo, o dviejų – trijų, nes fiziškai tai yra neįmanoma aprėpti pagalbos reikia (P2). Aš tai galvoju, kad <...> pirmiausia reikia specialistų <...>, jų labai trūksta ir kad specialistai tikrai galėtų dirbti ne dėl vaizdo, o iš tiesų kokybiškai (P3). svarbiausia, kad būtų specialistų (P3). <...> arba po 2 žmones klasėje: mokytojas ir mokinio padėjėjas, gal net 3 mokytojas, mokinio padėjėjas ir specialusis pedagogas <...> daugiau mokytojų padėjėjų, didelėje mokykloje tiesiog turėtų būti 5 žmonės vienos specialybės (.SP11).
	Standartizuotų testų atsisakymas	<...> pašalinti tuos standartizuotus testus, jeigu mes mokom vaikus pagal jų gebėjimus, tai pagal jo gebėjimus ir testą padarykim, o ne pagal tai turės PPT išvadas, ar ne (P2).
	Aplinkos pritaikymas	<...> tos pačios patalpos, nusiraminimo kambariai (P2). <...> įkurti daugiau kampelių nusiraminimo (P5). <...> kad jis galėtų kažkur eiti į kampelį kažkokį (P5). <...> kad kažkokios erdvės būtų tiems vaikams (P5). <...> pirmiausiai paruošti specialias patalpas (P6). Pirmiausia tai yra aplinka <...>, o tada mes žiniosim, kad mes jaučiamės drąsūs, nes jau mes informuoti, kas kur kaip ir kodėl (P6).
	Mokytojų nuostatų keitimas	<...> keisti <...> visų pirma ir tų pačių pedagogų mąstymą, nes daug pedagogų labai neigiamai atsiliepia apie tai ir dažnai pasisako nelabai etiška (P7). <...> tiek ir patys specialieji pedagogai, turiu pavyzdį mokykloje, kur pasisako neetiškai (P7). <...> tai reikėtų keisti visų pirma, manau, pedagogų požiūrį į tuos mokinius, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių ir kad nenurašyti tų vaikų, nepalikti jų (P7). Taip, pirmiausia aš manau čia požiūrio keitimas <...> tikrai labai ilgas procesas“ (SP13).
	Mokytojų parengimas įtraukiamam ugdymui	Pirmiausia man atrodo, kad reikėtų mokyti ir apmokyti, suteikti žinių, kaip mokyti, priimti, o tik po to mokinius fiziškai įdėti į tą aplinką (P6). <...> pirmiausia turi būti rengiami mokytojai, tai reiškia, kad supažindinami su sutrikimais, supažindinami su pagalbos būdais (SP10). <...> dabar visus įtraukiam ir pusė mokytojų nežino nei kas tas autizmas (SP10). <...> pavyzdžiui, šviečiant žmones apie universalų dizainą mokymuisi apie tai kaip galima pritaikyti, kaip galima ugdymo procesą padaryti prieinamą visiems (SP13).
	Visuomenės požiūrio keitimas	<...> taip pat visuomenės požiūris dar labai irgi smukdo, menkina (P4). <...> dar nesam morališkai pasiruošę priimti visus visuomenės narius, norim tik gražių, sveikų, paklusnių, patogių mokinių klasėse (P4). <...> kartoms keičiantis pasikeis ir mūsų požiūris į vaikus su specialiaisiais ugdymosi poreikiais (P4). <...> apskritai [kad] žmonės suvoktų, kas tai yra ir kodėl tai yra (SP13).
	Finansavimo mokykloms didinimas	Galėtų daugiau lėšų skirti mokykloms, kad įsigytų kažkokių dar priemonių (P5). <...> mokyklos iš tikrųjų negauna tiek lėšų, kiek kiek reikėtų (P5). <...> gal tas finansinis kad būtų aprūpinimas tom priemonėm (P5). <...> skirti finansavimą specialistų ruošimui, <...> finansavimą mokytojų paruošimui, o tik tada jau sulaukti <...> vaikučio (P6). Pirmiausia tai yra <...> priemonės (P6).
	Mokyklų kontrolės, atskaitomybės didinimas	Man kartais atrodo, kad mūsų švietimo ministerija nuleidžia tam tikrus dalykus <...> ir nėra jokios <...> priežiūros, ar nėra <...> ataskaitos, va dabar visos mokyklos tų sensorinių prisidare ir visi skyrė tų pinigų, bet ar kažkam įdomu kaip jis veikia (SP8).

		<...> kaip atsiskaityti už tai, <...> kaip tai veikia (SP8). <...> tas pats su tuo įtraukiuoju, <...> davėm pinigėlių, o kaip jie yra įsisavinami <...> nelabai gal rūpi (SP8). <...> švietimo ministerija sako, <...> mes skyrėm pinigų, bet ar jūs turėtum kontrolę, kaip jie buvo panaudoti (SP8). <...> mes gi davėm, jūs gi pasiėmėt nu ir darykit, bet iš tiesų tai tu turi atsiskaityt, ką tu padarei (SP8).
	Įtraukties proceso lėtinimas	<...> tas procesas buvo labai norimas per greit padaryt tai yra labai staigus per greitas primestinis (SP12). <...> kad kuo greičiau visą tą procesą padaryt (SP12). <...> tiek universitetai, kurie rengia šimtais per metus spec. pedagogų ir logopedų per pusantrų metų, ir tiek mokyklos nori užsidėti tą pliusiuką <...>, tiek ta pati švietimo ministerija nori uždėti didelį plusą (SP12). <...> tiesiog bendrai yra per didelis per greitas procesas labai, staigus procesas <...> jeigu <...> sulėtinsite procesą, tai ir tie mokytojai nepanikuos ir mokyklos administracijos taip nepanikuos ir tada viskas palaipsniui bus, o ne staigiai ir dabar, ir čia (SP12).

Įtraukties tobulinimas švietimo sistemos lygmeniu, tyrimo dalyvių nuomone, apima daug aspektų: *specialiųjų mokyklų išsaugojimas; mokinio padėjėjų skaičiaus didinimas; pamokos trukmės ilginimas; specialistų skaičiaus didinimas mokyklose; standartizuotų testų atsisakymas; aplinkos pritaikymas; mokytojų nuostatų keitimas; mokytojų parengimas įtraukiajam ugdymui; visuomenės požiūrio keitimas; finansavimo mokykloms didinimas; mokyklų kontrolės, atskaitomybės didinimas; įtraukties proceso lėtinimas.*

25 lentelėje matyti, kad mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrio į ugdymą kaitos įtraukioje mokykloje.

25 lentelė. **Pedagogų požiūrio į įtraukųjį ugdymą kaita**

Kategorija	Subkategorija	Patvirtintats teiginiai
Pedagogų požiūrio į įtraukųjį ugdymą kaita	Palankesnis požiūris į mokinius	<...> atsiranda didesnis supratimas, kad kad visokių mokinių yra (P1). <...> kiekvienas vaikas yra unikalus ir kad su kiekvienu turi surasti ryšį (P3). <...> į vaikus kaip į asmenybes, kad jie visi yra skirtingi (P3). <...> norim priimti visus visuomenės narius, juos matyti (P4). <...> kad jie tampa matomi, kad žmonės jų nebesigėdija (P4). <...> aš tik kuo toliau tuo labiau suprantu, kad gyventi galim visi kartu ir tiesiog (SP8). <...> kažkas nusprendžia ir jo gyvenimo nukreipia, kad tu dabar čia eisi į šitą klasę arba neisi, nes aš taip nusprendžiau (SP13).
	Kompetencijų, patirties augimas	<...> aš manau kad aš protingėju nuo to (P1). <...> kelia <...> mano kompetencijas <...>, mano žinias didina, nes kai kažko daugiau reikia, tai domiesi, kažkokių kursų pasiieškai, ar tau pasiūlo, tu eini, tik kelia mano kompetenciją tam tikruose dalykuose“ (P2). <...> tiesiog mane <...> įtraukioji mokykla skatina tobulėti, plėsti savo žinias ir ir neapkerpėti, nesėdėti vietoje (P7). <...> tu turi <...> neatsilikti <...>, nes tu tada nebūsi įdomus ir nieks tavęs nesiklausys, ir tavo pamokos bus neįdomios (P7). <...> skatina mus tobulėti (P7) <...> Keičia tai iš tikrųjų labai stipriai ir ypač vertinant patirtį (P9). <...> aš subrendau tokiam dalykui (P6). <...> Aš tai apskritai manau, kad mokytojas turi mokytis kartu su mokiniais visą gyvenimą (P7). Man visada norisi tobulėt, visada <...> ieškoti būdų <...>, manau asmeninis tobulėjimas (SP12).
	Teikiama pagalba	<...> dabar gal ir geriau, kad yra suteikiama pagalba (P5). <...> dabar yra daug <...> ir seminarų, ir padėjėjų, kurios palengvino darbą seniau tai <...> buvo sunkiau“ (P5). <...> dabar tai ir daug lengviau, ir daug informacijos kuria mes galim pasinaudot, tai darbas netgi tapo lengvesnis, seniau buvo iš tikrųjų ir man pačiai buvo sunkiau (P5). <...> dabar yra daugiau pagalbos, ir tos padėjėjos yra daugiau padeda jau ir tikrai lengviau dirbti (P5).
	Pozityvumas, kūrybiškumas	Aš šitoj situacijoje jaučiuosi pozityviai (P6). Na iš tikrųjų visada buvau už įtrauktį ir dabar kai matau, kad jinai <...> tikrai vyksta, tai džiaugiuosi džiaugiuosi (SP10). <...> ugdymas ir ugdymo procesas turi išjudėti, jis turi pradėti judėti (SP13). <...> pamokose reikia daugiau kūrybiškumo (SP13). <...> aktyvus dalyvavimas ir tas toksai <...> tiek judėjimas, tiek šurmuly, mokymosi šurmuly tai jau yra ženklas (SP13).
	Didesnis pagalbos poreikis	<...> tiesiog sunku dirbti tampa, vis labiau vaikų daugėja, o tu vis tiek vienas <...>, kartais net pasvarstau apie profesijos keitimą, ne dėl įtraukties, o dėl <...> pagalbos stokos <...> kad trūksta pagalbos pačiam mokytojui (P1). <...> norisi didesnės pagalbos, didesnio supratimo <...> palaikymo, problemų sprendimo (P1). Aš jaučiuosi beviltiškai, žinokit, man atrodo kad yra nė jokie ten tie poreikiai neužtikrinti (SP11). <...> įsivaizduojat, nėra mokinio padėjėjų, bet yra <...> klasėj trys mergaitės su skaitymo, rašymo ir matematikos sunkumais ir vienas autistiškas mokinys <...> mokytoja ir viena

		<i>padėjęja visiems šitiems vaikams (SP11). <...> tiesiog sudėtingėja dirbti (P1). <...> tenka tiesiog gilintis į tam tikrus dalykus (P1).</i>
--	--	--

Pedagogų požiūrio į įtraukujį ugdymą kaita: didesnis pagalbos poreikis; palankesnis požiūris į mokinius; kompetencijų, patirties augimas; teikiama pagalba; pozityvumas, kūrybiškumas. Tyrimas atskleidė, kad kinta mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į įtraukujį ugdymą: mokytojai ir specialieji pedagogai mano, kad ugdymas tampa sudėtingesnis, atsiranda didesnis pagalbos mokytojams poreikis, bet tuo pačiu džiaugiasi gaunama pagalba, pozityvesnis požiūris į mokinius, tobulėja pedagogų kompetencijos.

DISKUSIJA

Įtraukusis ugdymas kelia viso pasaulio mokslininkų susidomėjimą ir yra analizuojamas įvairiais aspektais. Mokslinėje literatūroje (Genova, 2015; Saloviita (2020); Paseka & Schwab (2020); Miltenienė ir kt. (2022) pripažįstama, kad vienas iš pagrindinių įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksnių yra teigiamas mokytojų požiūris į mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių. Šio tyrimo tikslas buvo atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtis.

Atlikus faktorinę analizę buvo išskirti trys požiūrio į įtraukųjį ugdymą faktoriai. Du iš jų apibūdina teigiamą požiūrį: teigiamą mokytojo funkcijų vertinimą kuriant įtraukųjį ugdymą pamokoje ir teigiamą mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybių vertinimą. Tuo tarpu vienas veiksnys išskiria neigiamą požiūrį – orientaciją į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo problemas.

Pedagogų teigiamas požiūris į mokytojo funkcijas kuriant įtraukųjį ugdymą pamokoje. Kokybiniu tyrimu buvo nustatyti šie įtraukios mokyklos bruožai: pritaikytos ugdymo programos, rėmimasis mokinių stiprybėmis, visų mokinių įtraukimas į ugdymo procesą, specialistų įvairovė, bendradarbiavimas bei atvirumas, kūrybingumas, mokymo/si metodų įvairovė, pritaikyta aplinka. Vadinas, mokykla, turinti šiuos bruožus, tyrimo dalyvių nuomone, gali būti laikoma įtraukia. Šiuos bruožus įvardijo tiek mokytojai, tiek specialieji pedagogai. Raudeliūnaitės, Steponėnienės (2020) teigia, kad įtraukioje mokykloje svarbus aplinkos pritaikymas bei įvairių metodų taikymas. Ianes et al. (2014) nustatė, kad įtraukusis ugdymas padeda naudotis įvairiomis mokymo ir mokymosi aplinkomis, o tai yra naudinga visiems mokiniams. Pasak Auškelio ir kt. (2022), Naujokienės (2021), Galkienės (2017) bendradarbiavimas yra vienas iš įtraukios mokyklos bruožų.

Kiekybiniame tyrimas dalyvavę pedagogai sutinka, kad kasdieninės ar kas savaitinės užduotys turi būti pritaikytos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių; užduotis – parengti alternatyvią mokymo medžiagą šiems mokiniams, užtikrinti, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų turimų gebėjimų ir poreikių, galėtų aktyviai dalyvauti pamokoje. Tyrimo dalyvavę pedagogai nesutinka, kad daugelis klasėje taikomų mokymo strategijų tinka visiems mokiniams. Auškelis ir kt. (2022) pabrėžia kad tinkamai parinktos mokymo priemonės leidžia ne tik siekti bendrojo ugdymo programų tikslų ir uždavinių, bet ir gerinti kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus. Pedagogai pritartų įtraukiajam ugdymui, jei jiems būtų suteikta pagalba. Tai atitinka Auškelio ir kt. (2022) teiginį, kad palaikymas ir parama mokytojams ir specialistams, ugdantiems mokinius, kurie turi įvairių ugdymosi poreikių, yra būtinas. Žalytės-Linkuvienės (2021) tyrimo duomenimis, pagalba įtraukiajame ugdyme ypač reikalinga

pradedantiesiems mokytojams. Tai iš dalies patvirtina Auškelio ir kt. (2022) teiginius, kad sėkminga įtraukios mokyklos kūrimo prielaida gali būti tarpusavio pagarba grįsti visų mokyklos bendruomenės narių tarpasmeniniai santykiai.

Kokybinis tyrimas atskleidė, kad siekdami įtraukti mokinius į aktyvią veiklą, tyrime dalyvavę mokytojai naudoja IT priemones ir interaktyvias užduotis, patyriminius mokymosi metodus, grupines ir individualias užduotis, žaidimus, vizualinę mokymosi pagalbą, įvairius skatinimo būdus. Interaktyvius ir skatinamuosius metodus nurodo taikantys tik mokytojai. Patyriminius, individualius, žaidimų ir grupinius metodus nurodė taiko tiek mokytojai, tiek specialieji pedagogai. Vizualinius metodus taiko tik specialieji pedagogai. Visa tai rodo, kad įtraukioje mokykloje naudojami įvairūs mokinių įtraukimo į aktyvią veiklą metodai ir patvirtina Targamadzės (2019) teiginius, kad įtraukusis ugdymas vyksta pripažįstant, kad mokinių mokymasis gali vykti skirtingais metodais ir tempais. Ianes et al. (2014) tyrimo rezultatai rodo, kad įtraukiose klasėse dažniau naudojami į mokinius orientuoti metodai, tokie kaip mokymasis bendradarbiaujant.

Kokybiniu tyrimu buvo nustatyta, kad veiksniai, lemiantys sėkmę įtraukiamo ugdyme yra: nuoseklus darbas su mokiniiais, jų pažinimas, tikėjimas mokinių stiprybėmis, teigiamas bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingas bendradarbiavimas su mokinių tėvais bei dalyvavimas projektuose. Šiuos įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksnius nurodė ir tyrime dalyvavę mokytojai, ir specialieji pedagogai. Khairuddin et al. (2016), Kaffemanienės ir kt. (2021) tyrimais buvo nustatyta, kad mokytojai ir specialieji pedagogai, siekdami įtraukiojo ugdymo sėkmės, sprenddami mokymo(si) problemas ir rengdami individualias ugdymo programas turėtų bendradarbiauti ir su mokinių tėvais.

Kokybinis tyrimas parodė, kad mokyklai tampant įtraukiaja, yra didinamos specialistų komandos, keliama pedagogų kvalifikacija, išsiaiškinami mokinių poreikiai, tvarkomi nauji dokumentai, stiprinamas tarpinstitucinis bendradarbiavimas, ir vykdomos projektinės veiklos. Tai iš dalies patvirtino Magnússon (2020) teiginius, kad pedagogai yra apmokomi dirbti įtraukioje mokykloje, mokykla yra atsakinga už mokinių poreikių išsiaiškinimą. Auškelio ir kt. (2022) teigimu, kuriant įtraukią mokyklą būtini specialistai, kurie teiktų psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę, pagalbą mokiniams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių.

Pedagogų teigiamas požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes. Kokybinis tyrimas atskleidė, kad mokyklą, kurioje yra sudarytos sąlygos visiems mokiniams ugdytis, teikiama įvairi pagalba, tenkinami įvairūs mokinių poreikiai bei mokytojai siekia įtraukiojo ugdymo kompetencijų tyrimo dalyviai laiko įtraukia mokyklą. Tai iš esmės reiškia, kad tyrime dalyvavę mokytojai ir specialieji pedagogai įtraukia mokyklą laiko tokią mokyklą, kuri yra skirta visiems. Šis tyrimo rezultatas iš esmės sutampa su Kamenskienės ir

kt. (2023) įžvalgomis, kad įtraukios mokyklos samprata išplaukia iš įtraukiojo ugdymo sampratos – įtrauki mokykla yra tokia mokykla, kurioje visi mokiniai įtraukiami į bendrą ugdymo sistemos aplinką, mokosi kartu su bendraamžiais ir kartu patiria mokymosi sėkmę. Tam reikalingas tiek sąlygų visiems mokytis sudarymas, tiek aplinkos pritaikymas, tiek mokytojų pasirengimas.

Kiekybiniame tyrime dalyvavę pedagogai sutinka, kad dėmesio negalintys sutelkti mokiniai ir mokiniai, kuriems sunku išreikšti savo mintis žodžiais gali mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose. Respondentai nesutinka, kad įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose gali mokytis mokiniai, kuriems reikalingos alternatyviosios komunikacinės technologijos (pvz., Brailio raštas, gestų kalba). Respondentai nesutinka, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje darys tik minimalų poveikį jų darbui, įgyvendinant bendrojo ugdymo programą ir kad daugelis klasėje taikomų mokymo strategijų tinka visiems mokiniams. Tai atskleidžia pedagogų abejones dėl tinkamų priemonių ir metodų pritaikymo, galbūt dėl ribotų išteklių ar nepakankamo pasirengimo. Auškelis ir kt. (2022) akcentuoja, kad įtraukioje mokykloje mokiniams turi būti pritaikomas teksto dydis, šriftas, specialus žymėjimas, kalbos keitimas, informacijos pateikimo modalumas ir t. t., o siekiant pamokoje įgyvendinti kiekvieno mokinio ugdymo tikslus, gali būti naudojamos ir specialiosios mokymo priemonės, pvz., klausos aparatai, Brailio raštas ar kt. Malcolm (2017) tyrimu nustatyta, kad mokiniams, kuriems reikalingos alternatyviosios komunikacinės technologijos, bendrojo ugdymo mokyklose naudoja ne tik Brailio rašto mašinėles, bet ir išmaniuosius rašiklius bei skaitmeninius diktofonus, ir tai palengvina jų mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose.

Kiekybiniu tyrimu atskleista, kad tyrime dalyvavę pedagogai palankiai vertina mokinių, turinčių judėjimo, specifinių mokymosi, kalbos, emocinių sutrikimų, suvokimo problemų ar autizmo spektro sutrikimų, galimybes ugdytis įtraukiose bendrojo ugdymo mokyklose. Tačiau tyrimo dalyviai nesutinka, kad įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose gali mokytis mokiniai, kurie agresyviai elgiasi. Mažiau palankų požiūrį dėl agresyviai besielgiančių vaikų įtraukimo į bendrojo ugdymo programas patvirtina ir Paseka & Schwab (2020) atliktas tyrimas, kuriuo nustatyta, kad požiūris į įtraukųjį ugdymą priklauso nuo mokinių patiriamų sunkumų tipo, o mokinių, kurie elgiasi agresyviai galėjimas mokytis įtraukiose mokyklose vertinimas mažiau palankiai. Tai rodo poreikį tobulinti pedagogų kompetencijas susijusias su konteksto neatitinkančio elgesio valdymo būdais.

Kiekybiniame tyrime dalyvavę pedagogai nesutinka, kad mokiniai nepriima negalią turinčių bendraamžių. Respondentų nuomone, mokinių mokymasis kartu su bendraamžiais, turinčiais negalią ar sutrikimų, yra naudingas visiems mokiniams: jie mokosi priimti įvairovę, ugdomi tarpusavio palankumą, socialinį jautrumą, savigarbą. Ališausko, Galvydytės (2017) nustatė, kad mokiniai draugiškai priima bendraklasių, kurie yra „kitokie“, o draugiški santykiai klasėje ir su

mokytojais lemia gerą mokinių, turinčių SUP, savijautą bei saviraišką ir atvirkščiai: jei santykiai su bendraklasiais ir mokytojais yra blogi, mokiniams kyla bendravimo ir dalyvavimo bendrose veiklose sunkumų. Ianes et al., 2014 tyrimu taip pat buvo nustatyta, kad mokymosi ir socializacijos rezultatai buvo geresni klasėse, kuriose mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, nuolat mokosi klasėje su savo įprastos raidos bendraamžiais.

Kokybinis tyrimas atskleidė, kad mokinių reakcijos į mokyklos pastangas būti įtraukia yra iš esmės pozityvios, tačiau priklauso nuo klasės mokytojo reakcijos. Grincevičienės ir kt. (2015) tyrimu nustatyta, kad mokinių požiūris į įtraukųjį ugdymą daugeliu atvejų priklauso nuo mokytojo. Tai rodo, kad kokybinio ir kiekybinio tyrimo rezultatai vertinant mokinių reakcijas į mokyklos pastangas būti įtraukia iš esmės sutampa su kitų autorių tyrimų rezultatais.

Pedagogų neigiamas požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo problemas. Kokybinio tyrimu buvo atskleista, kad mokykla, kurioje trūksta specialistų, kurioje per didelis mokinių skaičius klasėse, kurioje mokytojai nėra pasirengę įtraukiajam ugdymui ir kurioje pasireiškia mokinių, turinčių įvairius ugdymosi poreikius, stigmatizavimas, negali būti laikoma įtraukia mokykla. Mokyklos pasirengimas būti įtraukia priklauso ir nuo bendro švietimo sistemos pasirengimo įtraukiajam ugdymui. Girdzijauskienė, Sakadolskienė (2018) išvalgomis būtina gerinti mokytojų pasirengimą įtraukiajam ugdymui bei Raudeliūnaitės ir Gudžinskienės (2022) tyrimo išvadas, kad dalis mokytojų yra nepasirengę įtraukiajam ugdymui.

Kiekybiniame tyrime dalyvavę pedagogai mano, sunku skirti dėmesį visiems mokiniams, kad patirs didesnę stresą, jei jų klasėje bus mokinių su negalia. Tai atspindi emocinius ir profesinius iššūkius, su kuriais pedagogai susiduria įgyvendindami įtraukųjį ugdymą. Auškelio ir kt. (2022) teigia, kad mokyklos darbuotojų emocinę gerovę gerėja, kai jie turi galimybių ugdyti profesines ir asmenines kompetencijas, kurios padeda ugdant mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių. Tyrime dalyvavusių pedagogų požiūriu, kai kurie mokiniai su specialiaisiais ugdymosi poreikiais, turi didelių sunkumų ir negali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje. Šis požiūris rodo siaurą įtraukiojo ugdymo supratimą. Magnússon (2020) pabrėžia, kad vis dar ginčijama įtraukties apimtis ir kyla klausimas, kokios mokinių grupės turėtų būti įtrauktos. Respondentų nuostatos atspindi ir platesnėje visuomenėje egzistuojančiose abejonėse dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo galimybių.

Kiekybinio tyrimo rezultatai parodė, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliūtimis gali būti specialiųjų pedagogų trūkumas, didelis mokinių skaičius klasėje, specialiųjų pedagogų ir mokytojų bendradarbiavimo stoka; tėvų požiūris; mokyklos infrastruktūra; bendrojo ugdymo programos; nepakankamas finansavimas; mokytojo nenoras ugdyti „kitokius“ mokinius ir teisinė švietimo sistema. Kokybinio tyrimu buvo nustatyta, kad mokytojai ir specialieji pedagogai,

kurdami įtraukiąją mokyklą patiria sunkumų dėl skirtingų mokinių gebėjimų bei menkos mokymosi motyvacijos; neigiamų bendruomenės nuostatų; nepakankamų mokytojų klasės valdymo gebėjimų; nesiruošimo pamokoms; žmogiškųjų išteklių stokos; per didelio mokinių skaičius klasėje. Buvo įvardytos tokios kliūtys, kaip didelis darbo krūvis ir emocinis išsekimas. Kiekybiniu ir kokybiniu tyrimu iš dalies patvirtinta, kad kuriant įtraukią mokyklą sunkumai susiję su priešiškomis pedagogų ir mokyklų vadovų nuostatomis (DeMatthews et al., 2021), su netinkamu pedagogų pasiruošimu (Hayes & Bulat (2017), su švietimo pagalbos specialistų trūkumu (Auškelio ir kt., 2022). Tačiau nebuvo patvirtinti Villa & Thousand (2016) teiginiai, kad įtraukios mokyklos kūrimui gali kliudyti neišspręsti atokiau gyvenančių mokinių atvykimo į mokyklą klausimai bei Hayes & Bulat (2017) teiginiai, kad įtraukios mokyklos kūrimui trukdo priešiškos nuostatos dėl mokinių lyties, rasės, etninės priklausomybės ar seksualinės orientacijos.

Pedagogų bendradarbiavimo patirtys kuriant įtraukiąją mokyklą. Kokybiniu tyrimu nustatyta, kad mokinių tėvų reakcijos į mokyklos pastangas būti įtraukia būna įvairios: pozityvios, neigiamos ir priklausančios nuo situacijos. Apie neigiamas reakcijas ir apie tai, kad mokinių tėvų reakcija į mokyklos pastangas būti įtraukia priklauso nuo situacijos, teigė tik tyrime dalyvavę specialieji pedagogai. Toks tyrimo rezultatas iš dalies patvirtino Grincevičienės ir kt. (2015) tyrimo išvadas: esmės mokinių tėvai pritaria įtraukiajam ugdymui, tačiau sunkumų kyla visiems ugdymo dalyviams. Grincevičienė ir kt. (2015) pažymėjo, kad mokinių tėvų nuostatos apie įtraukią mokyklą kinta; ir vis daugiau mokinių tėvų pripažįsta, kad įtraukusis ugdymas yra natūralus procesas, visi mokiniai turi mokytis kartu. Galkienės (2017) tyrimo duomenimis, dar vis pasitaiko ir nepalankių klasės mokinių tėvų nuostatų dėl to, kad kartu su jų vaikais mokosi ir mokiniai, turintys įvairių ugdymosi poreikių.

Kokybinis tyrimas parodė, kad mokytojų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimas su mokinių tėvais tenkinant mokinių poreikius vertinamas nevienareikšmiškai: vieni tyrimo dalyviai teigia, kad tėvai aktyviai dalyvauja savo vaiko ugdyme, padeda vaikui adaptuotis klasėje; kiti – minimaliai dalyvauja vaiko ugdyme, vengia bendradarbiauti. Dalis tyrime dalyvavusių pedagogų teigia, kad patys pedagogai vengia bendradarbiauti su mokinių tėvais. Tyrime dalyvavusių mokytojų ir specialiųjų pedagogų bendravimo su mokinių tėvais vertinimo esminių skirtumų nenustatyta. Tai iš dalies sutampa su Šilėnienės, Širiakovienės (2018) tyrimo rezultatais, atskleidusiais, kad mokytojų bendravimas su mokinių tėvais daro teigiamą įtaką mokinių mokymosi rezultatams, padeda spręsti įvairias problemas, siekti bendrų tikslų, geriau pažinti mokinius, o tėvus lengviau įtraukti į ugdymo procesą; tėvams suteikiama išsami ir vertinga informacija, praktiniai patarimai, padedantys spręsti mokinių elgesio ir mokymosi problemas. Autorių teigimu, yra nemažai tėvų, kurie supranta, kad tik bendraujant galima pasiekti gerų mokymosi rezultatų, suvokiančių atsakomybę už mokinių ugdymą Šilėnienės, Širiakovienės

(2018) tyrimas atskleidė ir neigiamas kai kurių tėvų nuostatas: dalis tėvų nenoriai bendrauja su mokytojais, nenori padėti tenkinti savo vaikų poreikių. Taigi, bendravimas su mokinių tėvais tenkinant mokinių poreikius ir ankstesniuose tyrimuose buvo vertinamas nevienareikšmiškai.

Kokybinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad bendradarbiavimą su mokyklos administracija tenkinant mokinių poreikius tyrimo dalyviai vertina nevienareikšmiškai: bendradarbiavimas vienu vertinamas kaip formalus, kitų – kaip aktyvus ir kaip palaikantis. Tiek mokytojai, tiek specialieji pedagogai, bendradarbiavimą su mokyklos administracija tenkinant mokinių poreikius vertina panašiai. Tai iš dalies patvirtina Skučaitės, Karmazės (2011) teiginius, kad mokyklos administracija ne visada skatina kreiptis pagalbos į kitus specialistus, kai kada nenori įsigilinti į problemas, kylančias mokykloje.

Kokybiniu tyrimu buvo nustatyta, kad mokytojai ir specialieji pedagogai bendradarbiavimą tenkinant mokinių poreikius vertina nevienareikšmiškai: vieni teigia, kad vyksta aktyvus bendradarbiavimas, kiti, kad vyksta epizodinis bendradarbiavimas, treči, teigia, kad vengiama bendradarbiauti. Tačiau ankstesniais tyrimais nustatyta (BerĀnik & Devjak, 2017; Hamilton-Jones ir Vail, 2014), kad mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas ypač svarbus įtraukioje mokykloje. Česnavičienė, Urnėžienė (2016) mokytojų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą laiko vienu iš svarbiausių mokytojo profesinio tobulėjimo veiksnių ir teigia, kad kolegialus mokytojų bendradarbiavimas suteikia galimybių dalytis patirtimi, kurti mokyklos bendruomenę, atvirą naujovėms.

Pedagogų nuomonė apie įtraukios mokyklos kūrimo perspektyvas. Kiekybinio tyrimo respondentai nepritarė teiginiui, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui gali trukdyti specialiųjų mokyklų tinklas. Kokybinio tyrimo dalyvių nuomone, siekiant tobulinti įtraukųjį ugdymą būtinas specialiųjų mokyklų išsaugojimas, mokinio padėjėjų skaičiaus didinimas, pamokų laiko ilginimas, specialistų skaičiaus didinimas mokyklose, standartizuotų testų atsisakymas, aplinkos pritaikymas, mokytojų parengimas, mokytojų bei visuomenės požiūrio keitimas, finansavimo didinimas mokykloms, kontrolės, atskaitomybės didinimas, įtraukties proceso lėtinimas. Galkienės (2017) teigimu, įtraukusis ugdymas tobulintinas formuojant bendradarbiaujančią, pasitikėjimu ir tolerancija grindžiamą bendruomenę, mokinių tarpusavio santykius gerinant ugdomojo vadovavimo principais, diegiant ir realizuojant lanksčią, personalizuotiems tikslams įgyvendinti palankią švietimo politiką, aplinką pritaikant universalaus dizaino mokymuisi principais (pradedant patalpų prieinamumu, baigiant sąlygų ugdymo procese dalyvauti visiems mokiniams sudarymu), pasitelkiant specialistus, reikiamas ugdymo priemones ir kuriant tarpasmeninį bendradarbiavimą. Matyti, kad ir Galkienės (2017) ir šiuo tyrimu pagrindiniai įtraukiojo ugdymo tobulinimo aspektai buvo nustatyti tokie patys: specialistų skaičiaus didinimas mokyklose, aplinkos pritaikymas, požiūrio į įtraukų ugdymą keitimas.

Kokybiniame tyrime dalyvavę pedagogai—kalbėjo apie įtraukios mokyklos kūrimo perspektyvas. Mokytojai norėtų didesnio mokyklos indėlio į mokinių, turinčių įvairių mokymosi poreikių, įtraukimą tokiose srityse, kaip bendradarbiavimo su mokinių tėvais skatinimas; pagalba mokytojams; aplinkos pritaikymas; tarpinstitucinio bendradarbiavimo plėtra; metodinių priemonių suteikimas; o specialieji pedagogai – išankstinių nuostatų atsisakymo; ir mokytojai, ir specialieji pedagogai norėtų didesnio mokyklos indėlio į pagalbą mokytojams; galimybių mokytis ir dalyvauti visiems mokiniams remiantis jų stiprybėmis. Auškelio ir kt. (2022) teigimu, didesnis mokyklos indėlis į mokinių įtraukimą gali būti tarpasmeninių santykių, grindžiamų tarpusavio pagarba, susitarimais, supratimu ir dėmesiu, kūrimas tarp visų mokyklos bendruomenės narių. Reikšmingi ir mokyklos susitarimai dėl būdų, kaip mokytojai ir specialistai dalinsis jautria ir reikšminga informacija mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, problemas. Miltenienės ir kt. (2022) tyrimu taip pat buvo nustatyta, kad kuriant įtraukią mokyklą, mokykla inicijuoja naujus bendruomenės susitarimus, grįstus lygių galimybių principais. Tokie principai mokykloje formalizuojami nustatant vidines tvarkas, mobilizuojant išteklius ir kuriant kolegialaus mokymosi sistemą. Siekiant, kad būtų efektyviai įgyvendinami susitarimai ir valdomas galimas pasipriešinimas, akcentuojama būtinybė keisti mokytojų nuostatas bei skatinti kiekvieną mokinį ugdyti kokybiškai (Miltenienė ir kt., 2022).

Kokybiniu tyrimu nustatyta, kad įtraukioje mokykloje kinta mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūris į ugdymą: mokytojai ir specialieji pedagogai mano, kad ugdymas tampa sudėtingesnis, bet tuo pačiu ir lengvesnis dėl gaunamos pagalbos; atsiranda didesnis pagalbos poreikis, kinta požiūris į mokinius, vyksta kompetencijų, patirties augimas, asmenybės branda bei augimas, atsiranda pozityvumas, ugdymo procesas tampa tobulesnis. Miltenienės ir kt. (2022) tyrimu, nustatyta, kad kinta ir mokyklų vadovų požiūris į įtraukųjį ugdymą, vadovai labiau pasitiki įtraukiojo ugdymo idėjomis, jie jas laiko vertybiškai savomis ir svarbiomis.

Tyrimo ribotumai. Kiekybinio tyrimo ribotumai sietini su per maža tyrimo imtimi: gautų rezultatų negalima laikyti reprezentatyviais. Dėl nepakankamos tyrimo imties, nebuvo galimybės įvertinti pedagogų požiūrį įtraukųjį ugdymą atsižvelgiant į demografinius ir/ar profesinius veiksnius (darbo stažą, susipažinimą su įtraukųjį ugdymą reglamentuojančiais dokumentais, dalyvavimą mokymuose ar kt.). Kiekybinio tyrimo anketa sudaryta pritaikant kitų šalių klausimynus gali nepakankamai tiksliai atspindėti įtraukiojo ugdymo situaciją Lietuvoje. Kokybinio tyrimo ribotumai sietini su tuo, kad kai kurie tyrimo dalyviai, galimai nepakankamai atvirai dalinosi savo patirtimis išsakydami sunkumus ir iššūkius. Taip pat šiame tyrime dalyvavo tik Vilniaus miesto ugdymo įstaigų mokytojai ir specialieji pedagogai.

Tyrimo perspektyva. Atsižvelgiant į tai, kad šiame tyrime dalyvavo tik Vilniaus miesto pedagogai, tikslinga būtų atlikti tyrimus apie pedagogų požiūrį į įtraukųjį ugdymą nacionaliniu

lygmeniu, siekiant įvertinti ir kitų miestų ar rajonų mokytojų ir specialistų patirtis. Įvertinant tai, kad požiūriai ir patirtys kinta plečiant pagalbos pedagogams tinklą, užtikrinant sklandų įtraukiojo ugdymo diegimą, būtų tikslingi ilgalaikiai tyrimai vertinant įtraukiojo ugdymo perspektyvas. Tikėtina, kad būtų naudingi tyrimai apie tėvų, pačių mokinių ir kitų įtraukiamame ugdyme dalyvaujančių asmenų požiūrį ir patirtis, susijusias su įtraukiuoju ugdymu.

IŠVADOS

1. Teorinės analizės metodu nustatyta, kad įtraukusis ugdymas apibūdinamas kaip mokinių įvairove grindžiamas ugdymas, nuolatinis procesas, kurio tikslas – padidinti švietimo prieinamumą, užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems mokiniams, lygias teises kiekvienam mokiniui visapusiškai dalyvauti mokymosi aplinkoje, nepriklausomai nuo raidos ypatumų, sveikatos būklės, socialinės padėties ar kultūrinių skirtumų; veiksmingai tenkinti įvairius mokinių poreikius, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, vengiant bet kokios diskriminacijos. Įtraukios mokyklos kūrimas yra sudėtingas, kompleksiškas ir ilgalaikis procesas, kuriame atsižvelgiant į individualius kiekvieno mokinio gebėjimus bei poreikius taikomi ugdymo turinio, metodų, požiūrių, vertybių, struktūrų ir strategijų pokyčiai, užtikrinamas mokymosi kliūčių įveikimas, socialiniu teisingumu bei dalyvavimu grįstos visų ugdytinių mokymosi patirtys.
2. Kiekybiniu tyrimu nustatyta, kad pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą yra nevienareikšmiškas. Daugumos pedagogų požiūris į įtraukųjį ugdymą yra teigiamas; jie pozityviai vertina savo funkcijas, kuriant įtraukųjį ugdymą pamokoje, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi galimybes. Tačiau išryškėjo ir dalies pedagogų neigiamas požiūris į įtraukųjį ugdymą. Neigiamą požiūrį išreiškusieji pedagogai akcentavo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymosi problemas: jie turi didelių sunkumų ir negali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje; jie daro neigiamą poveikį kitiems klasės mokiniams; kelia stresą mokytojams, sunku skirti dėmesį visiems mokiniams. Respondentai sutinka, kad įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose galėtų ugdytis kai kurie negalių ar sutrikimų turintys mokiniai, tačiau dauguma nepritaria, kad bendrojo ugdymo mokyklose kartu su kitais bendraamžiais galėtų ugdytis agresyvaus elgesio mokiniai.
3. Kiekybinio tyrimo duomenimis, pedagogai mano, kad įtraukusis ugdymas naudingas ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, ir jų bendraamžiams: jie mokosi priimti įvairovę, ugdomi tarpusavio palankumą, socialinį jautrumą, savigarbą. Kita vertus, pedagogai nesutinka, kad įtraukusis ugdymas abipusiai naudingas dėl akademinų pasiekimų. Respondentai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliūtimis laiko specialiųjų pedagogų trūkumą, didelį mokinių skaičių klasėje; specialiųjų pedagogų ir mokytojų bendradarbiavimo stoką; tėvų požiūrį; mokyklos infrastruktūrą; bendrojo ugdymo programas; nepakankamą finansavimą; mokytojo nenorą ugdyti „kitokius“ mokinius, teisinę švietimo sistemą, tačiau nemano, kad specialiųjų mokyklų tinklas yra kliūtis įtraukiajam ugdymui įgyvendinti.

4. Interviu dalyvavusių pedagogų teigimu, įtraukiosios mokyklos bruožai yra mokinių įvairovės pripažinimas; ugdymo prieinamumas; ugdymosi aplinkos pritaikymas; švietimo pagalbos prieinamumas ir pedagogų kompetencijos. Tyrimo dalyviai apibūdino savo patirtis, kuriant įtraukiąją mokyklą. Pasak jų, mokyklai tampant įtraukiąja, vyksta tokie pokyčiai: švietimo pagalbos komandos sutelkimas; pedagogų kvalifikacijos kėlimas; mokinių poreikių išsiaiškinimas, ugdymo planų, programų, metodų pritaikymas; dokumentų tvarkymas; aplinkos pritaikymas; tarpinstitucinis bendradarbiavimas, projektinė veikla; įrangos pritaikymas.
5. Kokybinio tyrimo dalyvių teigimu, įtraukiojo ugdymo *sėkmės veiksniai* – mokinio pažinimas; tikėjimas mokinių stiprybėmis; teigiamas bendraamžių požiūris į mokinius, turinčius įvairių poreikių; ugdymo nuoseklumas; sėkmingas bendradarbiavimas su mokinių tėvais; dalyvavimas projektuose. Pedagogų patirtys rodo, kad esminiai įtraukios mokyklos kūrimo iššūkiai *susiję su mokinių ypatumais* (mokymosi motyvacijos ir savarankiškumo stoka; nepalankia mokinio emocine būkle); *pedagogų kompetencijomis* (nevienodu požiūriu į skirtingų gebėjimų mokinių ugdymą; mokinių elgesio priežasčių nesupratimą; pedagogų negebėjimą valdyti klasės, pasiruošti pamokoms); *mokyklos lygmens problemomis* (mokyklos bendruomenės neigiamomis nuostatomis; žmogiškųjų išteklių stoka; klasių dydžiu; mokomosios medžiagos trūkumu; mokymų mokytojams stoka; neigiamomis nuostatomis į bendradarbiavimą su kolegomis); *pedagogų darbo ypatumais* (dideliu darbo krūviu; emociniu išsekimu). Tyrimo dalyviai norėtų didesnio mokyklos indėlio skatinant bendradarbiavimą su mokinių tėvais, suteikiant pagalbą mokytojams ir kt.

REKOMENDACIJOS

Daugumos pedagogų požiūris į įtraukujį ugdymą yra teigiamas, tačiau išryškėjo ir dalies pedagogų neigiamas požiūris į įtraukujį ugdymą. Kiekybiniu ir kokybiniu tyrimu nustatyta, kad neigiamas pedagogų požiūris į įtraukujį ugdymą susijęs su didelių ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo problemomis, specialistų trūkumu, per dideliu mokinių skaičiumi klasėse. Mokyklų vadovams, keičiant pedagogų nuostatas į įtraukujį ugdymą, rekomenduojama organizuoti mokymus tėvams, mokytojams, skatinti mokykloje bendradarbiavimą: su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais); mokytojų ir specialiųjų pedagogų švietimo pagalbos specialistų tarpusavio bendradarbiavimą, inicijuojant grupinius ir individualius susitikimus, pokalbius, diskusijas apie įtraukujį ugdymą ir bendradarbiavimo reikšmę jame. Rajonų savivaldybėms rekomenduojama didinti finansavimą švietimo pagalbos specialistų, mokinio padėjėjų etatų steigimui. Užtikrinti, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, kuriems reikia, gautų tikslingą, pastovią mokinio padėjėjo pagalbą. Švietimo, mokslo ir sporto ministerijai rekomenduojama peržiūrėti dokumentus reglamentuojančius mokinių skaičių klasėse.

LITERATŪRA

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2016) *The Index for Inclusion: a Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for inclusion network.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. 1st ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Al-Shammari, Z., Faulkner, P. E. & Forlin, C. (2019). Theories-Based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414
- Ališauskas, A., & Galvydytė, J. (2017). Psychosocial characteristics of students with learning disabilities. *Special Education*, 1(36), 9-47. doi:[10.21277/se.v1i36.300](https://doi.org/10.21277/se.v1i36.300).
- Ališauskienė, S., & Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas* 1 (38), 11-32. DOI: [10.21277/se.v1i38.430](https://doi.org/10.21277/se.v1i38.430)
- Australian Coalition for Inclusive Education. (2020). Driving change: A roadmap for achieving inclusive education in Australia. Available at [acie-roadmap-final-26-october-2020.pdf](https://www.acie-roadmap-final-26-october-2020.pdf) ([wordpress.com](https://www.wordpress.com))
- Auškelis, R., Čižienė, I., Palačionienė, L., Pavilovič-Jančis, A., Ramoškaitė-Grava, L., Šiautkulis, R., Turskienė, A., Vadakojienė, A., Vyšniauskienė, A., Zabulionienė, J. (2022). *Įtraukties link. ką turi žinoti mokykla?* Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Ballard, K. (2018). Inclusion, paradigms, power and participation. In *Towards inclusive schools?* (pp. 1-14). Routledge.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451.
- Bečys, A., & Kvieskienė, G. (2023). Švietimo darbuotojų tobulinimas, siekiant pilietinės brandos ir migrantų integracijos. *Socialinis Ugdymas*, 59(1).
- BerĀnik, S. & Devjak, T. (2017). Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 207-226. <https://doi.org/10.26529/cepsj.372>
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., ... & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246-256.

- Boothe, K. A., Lohmann, M. J., Donnell, K. A., & Hall, D. D. (2018). Applying the principles of universal design for learning (UDL) in the college classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), n3.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-482.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2018). *Towards inclusive schools?*. Routledge.
- Česnavičienė, J., & Urnėžienė, E. (2016). Mokytojų kolegialaus bendradarbiavimo ypatumai siekiant profesinio tobulėjimo. *Teacher Education / Mokytoju ugdymas*, 26(1), 15-24.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., & Petukienė, E. (2019). Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango: mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai.
- Davolytė, J., Raižienė, S., & Šilinskas, G. (2020). Teachers' self-efficacy: How does it predict children's task persistence and behavioral self-regulation? *Psichologija*, 62, 8-24. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2020.17>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational administration quarterly*, 50(5), 844-881.
- Donnelly, V. J., Watkins, A. (red.). (2021). *Raktiniai principai – parama kuriant ir įgyvendinant įtraukiojo ugdymo politiką*. Odensė, Danija: Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_LT.pdf
- Donohue, D., & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African journal of education*, 34(2).
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaite, V. (2017). Structural indicators for inclusive systems in and around schools. *Analytical report*.
- Dreyer, L.(2019). Inclusive education. In *Building Inclusive Democracies in ASEAN* (pp. 356-371).
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012) *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evans, C., & Waring, M. (2015). *Understanding Pedagogy:: Developing a Critical Approach to Teaching and Learning*. Routledge.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192.
- Fink, D., & McCulla, N. (2016). Trust and verify. *Trust and Verify: The Real Keys to School Improvement. An international Examination of trust and distrust in seven countries*.
- Finnegan, L. A., & Dieker, L. A. (2019). Universal design for learning-representation and science content: A pathway to expanding knowledge, understanding, and written explanations. *Science Activities*, 56(1), 11-18.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 691-704.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <http://dx.doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gaižauskaitė, I., & Mikėnė, S. (2014). Socialinių tyrimų metodai: apklausa: vadovėlis.
- Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Registrų centras.
- Galkienė, A. (2017). Kritisė įtraukiojo ugdymo aktualizacija: Lietuvos mokytojų ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvų patirtis. D. Jakavonyte-Staškuvienė ir E. Sakadolskis (Red.) *Mokslu grįsto švietimo link*, 528-563.
- Galkienė, A. (2021). Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas. *Pedagogika*, 141(1), 190-213.
- Galkienė, A., Monkevičienė, O., Kaminskienė, L., Navaitienė, J., Miltenienė, L., Melienė, R., ... & Käsper, M. (2023). Sėkmingas įtraukusis ugdymas: tvaraus ugdymo proceso modeliavimas: mokslo studija/sudaryt. A. Galkienė, O. Monkevičienė.
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 30(7), 1042-1054. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867>
- Geros mokyklos koncepcija. (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20048.

- Girdzijauskienė, R., & Sakadolskienė, E. (2018). Preparing music teachers for inclusive education in Lithuania. *Pedagogika*, 131(3), 48-66.
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382.
- Grincevičienė, V., Szerlag, A., Dziubacka, K., & Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: filologija, edukologija*, 23(1), 73-80.
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle- income countries. RTI Press.
<https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>
- Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034079.pdf>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626-653. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030>
- Isaksson, J., & Lindqvist, R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014. *European journal of special needs education*, 30(1), 122-137.
- Jamero, J. L. F. (2019). Social constructivism and play of children with autism for inclusive early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 154-167.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development*, 29(1), 53-69.
- Jungtinių Tautų asmenų su negalia teisių konvencija ir jos Fakultatyvus protokolai (2024 m. patikslintas vertimas). (2024). TAR, 2024-10-24, Nr. 18415
- Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L., & Verpečinskienė, F. (2021). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. In *Society. Integration. Education*. Proceedings of the International Scientific Conference, vol. 3 (pp. 51-64). Rezekne.
- Kairienė, B. (2017). Mokinio pareigos: įgyvendinimo problema. *Pedagogika*, 126(2), 130-142.

- Kalvaitis, A. (2015). Mokymo priemonės bendrojo ugdymo mokykloje: apsirūpinimas ir naudojimas. *Pedagogika*, 119(3).
- Kamenskienė, V., Šimkutė, M., Patalavičienė, R., Petrylaitė, R., Širvinskaitė, I., Zakarauskaitė, K., Garbenčiūtė, L., Etevičiūtė, Ž., Zigmantė, J., Paulauskienė, E., Ambrasaitė, V., Plungienė, A., Šarpienė, J. (2023). „Tūkstantmečio mokyklų“ programa: Švietimo pažanga įgyvendinant pokyčius savivaldybėse. Vilnius: Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276-294.
- Khairuddin, K. F., Dally, K., & Foggett, J. (2016). Collaboration between general and special education teachers in Malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(51), 909-913. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230>
- Kvieskienė, G., Hopkins, C., Kvieska, V., & Kohl, K. (2022). Transformuojamojo švietimo kompetencijų modeliavimas. *Social Education/Socialinis Ugdymas*, 58(2).
- Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., & Uusiautti, S. (2019). Implementing inclusive education in Lithuania: what are the main challenges according to teachers' experiences?. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37-56.
- Landsman, J., & Lewis, C. W. (Eds.). (2023). *White teachers/diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity*. Taylor & Francis.
- Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose. Įtraukusis ugdymas (2022). Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. *Valstybės žinios*, 2011-11-29, Nr. 144-6763. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.412512>
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, Nr. 38-1804.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas. (2021). *TAR*, 2020-07-10, Nr. 21515.
- Lisauskienė, D. (2018). Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis. *Pedagogika*, 132(4), 241-253.
- Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European journal of special needs education*, 35(1), 25-39.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), 67-77.

- Maier, D. (2024). Social media use by secondary school students: Benefits and challenges. In *Handbook of Social Media in Education Consumer Behavior and Politics* (pp. 3-19). Academic Press.
- Malcolm, M. P., & Roll, M. C. (2017). The impact of assistive technology services in post-secondary education for students with disabilities: Intervention outcomes, use-profiles, and user-experiences. *Assistive technology*, 29(2), 91-98.
- Martišauskienė, E., & Vaičekauskienė, S. (2016). Santykiai mokykloje: išorinis vertinimas. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 121(1).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice, Wakefield MA: CAST.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R., & Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Miltenienė, L., Valuckienė, J., Damkuvienė, M., Balčiūnas, S., Petukienė, E., & Bugenytė, M. (2022). Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas*, 1(44), 9-54. <https://doi.org/10.15388/se.2022.v1i44.11>
- Mogboh, V. E., & Okoye, A. C. (2019). Formative and summative assessment: Trends and practices in basic education. *Journal of Education and Practice*, 10(27), 39-45.
- Moriña, A. (2019). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *Postsecondary educational opportunities for students with special education needs*, 3-17.
- Naujokienė, R. (2021). Gamtos išteklių pažinimas ir panaudojimas: edukacinė integruota anglų, gamtos ir IKT ugdymo veikla pradinėje mokykloje „Ažuolo vaišės“. *Gamtamokslinis ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje*, 15, 43- 50. <https://doi.org/10.48127/gu/21.27.43>
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: the case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*, 35(2), 254-272.

- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2024). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1503-1519.
- Petrulytė, A., & Guogienė, V. (2017). Paauglių psichologinės sveikatos vertinimas vykdant tiriamąją ir prevencinę veiklą mokykloje. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 126(2).
- Price, D., & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209.
- Prudnikova, I. (2018, May). Provision of the Development of the Professional Competence of Teachers in Inclusive Education. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 3, pp. 127-136).
- Raudeliūnaitė, R., & Gudžinskienė, V. (2022). Tėvų patirtys ruošiantis vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, lankyti pradinę bendrojo ugdymo mokyklą. *Pedagogika*, 147(3), 164-182.
- Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for primary school teachers in ensuring inclusive education for children with autism spectrum disorders. *Pedagogika*, 138(2), 209-225.
- Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1(41), 10-52.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
- Sanger, C. S. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*, 31-71.
- Setia, S., Leng, P., Muliatie, Y. E., Ekowati, D., & Ratmawati, D. (2021). The principal leadership in developing inclusive education for diverse students. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education (IJEIECE)*, 3(1), 08-24.
- Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Sharma, U., & Pace, E. M. (2019). Teachers' commitment to teach in inclusive schools, preparation of. *Encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer.
- Skučaitė, V., & Karmazė, E. G. (2011). *Padėkime vaikui įveikti sunkumus: geroji bendradarbiavimo mokyklose patirtis*. Metodinės rekomendacijos švietimo pagalbos specialistams ir mokytojams. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
- Specht, J., & Thompson, S. A. (2022). Inclusive Education in Canada: An Overview. *European perspectives on inclusive education in Canada*, 61-74.

- Stravinskienė, A., & Sakalauskas, K. (2016). Mokymo priemonių naudojimas pamokose. *Mokslas ir studijos 2016: teorija ir praktika*, 30-35.
- Survutaitė, D. (2023). Challenges in Roma Pupils' Education and Their Overcoming: An Analysis of Lithuanian General Education School Teachers' Experience. *Pedagogika*, 151(3), 150-171.
- Šilėnienė, B., & Širiakovienė, A. (2018). Pradinių klasių mokytojų ir mokinių tėvų požiūris į tarpusavio bendradarbiavimą. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 10(1), 8-25.
- Švietimo plėtros programa (2021). TAR, 2021-12-06, Nr. 25242. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/bb746f03565d11ec86bdcb0a6d573b32?jfwid=rivwzvpvg>
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2020). Supporting pupils in Finnish and Swedish schools—teachers' views. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 313-332.
- Targamadzė, V. (2019). *Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimas*. Metodinė priemonė studentams. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- The Alberta Teachers' Association (2020). Student Assessment in an Inclusive Classroom. *Common Threads for Inclusive Education*, 4, 1-8.
- Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying?. *Educational Research*, 61(2), 142-160.
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 2, 761-776.
- UNESCO. (2021). *Inclusion and Education: All Means All. Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia*. Summary. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2021). Reaching out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusion and Equity in Education. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education. [unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf](#)
- UNICEF. (2017). *Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done*. UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- United Nations. General Assembly. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. UN.

- Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2016). *Leading an Inclusive School: Access and Success for ALL students*. USA: Alexandria VA.
- Vitkauskienė, V., Martinaitytė, R. (2023). Pedagoginio darbo galimybės įgyvendinant įtraukųjį ugdymą ikimokyklinėje įstaigoje. Iš: *Socialinio darbo ir įtraukiojo ugdymo bendrystė: nacionalinės ir tarptautinės patirtys*. Tarptautinės mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys (p. 38-47). Marijampolė: Marijampolės kolegija.
- Von Grundherr, M., Geisler, A., Stoiber, M., & Schäfer, M. (2017). School bullying and moral reasoning competence. *Social Development*, 26(2), 278-294.
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education?. *Educational research for social change*, 7(SPE), 31-45.
- Žalytė-Linkuvienė, S. (2021). Multimedijos technologijų taikymo galimybės įtraukiamame ugdyme. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(51), 59-66. <https://doi.org/10.15388/JMD.2021.5>
- Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams.

PRIEDAI

Pusiau struktūruoto interviu klausimynas

1. Kaip manote, ar mokykla, kurioje dirbate yra įtrauki mokykla?
2. Kada mokykla nusprendė tapti įtraukiaja mokykla?
3. Kokie buvo Jūsų mokyklos pirmieji žingsniai, kai nusprendėte tapti įtraukiaja mokykla?
4. Kaip apibūdintumėte savo vaidmenį kuriant įtraukią mokyklą?
5. Kokie yra sėkmingiausi pavyzdžiai, su kuriais esate susidūrę, kuriant įtraukią mokyklą? Kokie veiksniai lėmė jų sėkmę? Kaip Jums pavyko suburti tą klasės bendruomenę?
6. Kaip mokiniai ir jų tėvai reaguoja į mokyklos pastangas būti įtraukiaja?
Gal galite priminti, kokią klasę šiuo metu ugdote? O kiek iš viso ugdytinių Jūsų klasėje?
7. Kokios yra pagrindinės kliūtys, su kuriomis susiduriate, siekdami įtraukti visus mokinius į ugdymo procesą? Kaip bandote šią kliūtį įveikti?
8. Kokius mokinių įtraukimo į aktyvią veiklą pamokoje būdus taikote?
9. Kaip vertinate bendradarbiavimą su mokytojais, mokyklos administracija, mokinių tėvais, siekiant tenkinti mokinių poreikius?
10. Kaip vertinate mokyklos administracijos vaidmenį įtraukios mokyklos kūrimo procese?
11. Su kokiais iššūkiais susiduriate savo darbe?
12. Kaip, Jūsų nuomone, mokykla galėtų geriau įtraukti mokinius, turinčius įvairių mokymosi poreikių?
13. Kaip, Jūsų nuomone, galėtų būti tobulinamas švietimo sistemos požiūris į įtraukujį ugdymą, kad jis būtų efektyvesnis?
14. Kaip įtraukios mokyklos kūrimas keičia Jūsų požiūrį į ugdymą? Kaip tai veikia jūsų asmeninę ir profesinę raidą?

Anketa pedagogams

Gerbiami pedagogai,

maloniai kviečiu dalyvauti tyrime, kurio tikslas – atskleisti mokytojų ir specialiųjų pedagogų požiūrį į įtraukujį ugdymą ir įtraukios mokyklos kūrimo patirtis.

Apklausoje dalyvauja mokytojai ir specialieji pedagogai, kurie dirba įtraukiosiose Vilniaus miesto mokyklose.

Dalyvavimas tyrime – savanoriškas (galima iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo metu, nenurodant priežasties; atsakymai nebus įrašomi) ir anonimiškas (visi duomenys bus visiškai nuasmeninti ir nebus galimybės nustatyti Jūsų tapatybės). Tyrimo duomenys bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslu.

Jei sutinkate dalyvauti apklausoje, pažymėkite atsakymus, kurie tiksliausiai apibūdina Jūsų požiūrį ir patirtį.

Kilus klausimų, rašykite el. paštu: gabriele.beinoraite@sa.stud.vu.lt

DEMOGRAFINIAI DUOMENYS

1. Aš esu:

- ☐ Priešmokyklinio ugdymo pedagogas
- ☐ Pradinio ugdymo pedagogas
- ☐ Specialusis pedagogas
- ☐ Dalyko mokytojas (įrašyti)

2. Lytis:

- ☐ Vyras
- ☐ Moteris

3. Mano amžius:

- ☐ 21-24 m.
- ☐ 25-30 m.
- ☐ 31-35 m.
- ☐ 36-40 m.
- ☐ 41-45 m.
- ☐ 46-50m.
- ☐ 51-55 m.
- ☐ 56 ir daugiau m.

4. Mano įgytas aukščiausias išsilavinimas:

- ☐ Profesinio bakalauro laipsnis
- ☐ Bakalauro laipsnis
- ☐ Magistro laipsnis
- ☐ Kita (įrašykite)

5. Mano patirtis ugdymo įstaigoje:

- ☐ 0-5 m.
- ☐ 6-10 m.
- ☐ 11-15 m.
- ☐ 16-20 m.
- ☐ 21-25 m.
- ☐ 31 ir daugiau m.

6. Dalyvavau / išklausiau mokymus apie įtraukųjį ugdymą

- ☐ Ne
- ☐ Taip, trumpos trukmės
- ☐ Taip, ilgos trukmės (mažiausiai 40 val.)

7. Mano patirtis ugdyti mokinius turinčius negalią:

- ☐ Neturiu
- ☐ Iki 5 m.
- ☐ 6-10m.
- ☐ Daugiau kaip 10 m.

8. Mano pasitikėjimo lygis ugdyti mokinius turinčius negalią:

- ☐ Labai žemas
- ☐ Žemas
- ☐ Vidutinis
- ☐ Aukštas
- ☐ Labai aukštas

9. Mano žinios apie įstatymus, susijusius su įtraukiuoju, vaikų su negalia ugdymu:

- ☐ Neturiu
- ☐ Menkos
- ☐ Vidutinės
- ☐ Geros
- ☐ Labai geros

POŽIŪRIS Į ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ

10. Šie teiginiai yra susiję su įtraukiuoju ugdymu, kuriame mokiniai iš įvairių visuomenės sluoksnių ir turintys įvairių gebėjimų mokosi kartu su savo bendraamžiais įprastose mokyklose, kurios prisitaiko ir keičia savo darbo pobūdį, kad atitiktų visų poreikius. Pažymėkite tinkamiausią atsakymą.

Eil. Nr.	Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Neturiu nuomonės	Sutinku	Visiškai sutinku
1.	Manau, kad kiti klasės nariai nepriima negalią turinčių mokinių.					
2.	Mokiniai, kuriems sunku išreikšti savo mintis žodžiais, turėtų mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose.					
3.	Manau, kad įtraukioje klasėje sunku skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams.					
4.	Negalintys sutelkti dėmesio mokiniai, turėtų mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose					

5.	Nerimauju, kad mano darbo krūvis padidės, jei mano klasėje bus mokinių su negalia.					
6.	Mokiniai, kuriems reikalingos alternatyviosios komunikacinės technologijos (pvz., Brailio raštas, gestų kalba), turėtų mokytis įtraukiose bendrojo ugdymo mokyklose					
7.	Manau, kad patirsiu didesnę stresą, jei mano klasėje bus mokinių, turinčių negalią.					
8.	Man neramu, kad neturiu žinių ir įgūdžių, reikalingų mokyti mokinius, turinčius negalią.					
9.	Mokiniai, kuriems reikalinga individualizuota mokymosi programa, turėtų mokytis įtraukiose bendrojo ugdymo mokyklose					
10.	Mokiniai, kurie tyri specialiųjų ugdymosi poreikių, turi mokytis įtraukiose bendrojo ugdymo mokyklose					
11.	Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo klasėje daro neigiamą poveikį kitiems klasės mokiniams					
12.	Galiu ugdyti visu mokinius, nepriklausomai nuo jų individualių poreikių ar negalios					
13.	Jaučiuosi kompetentingas (-a) ugdyti mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių					
14.	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi socialinių, elgesio įgūdžių, būtinų bendrojo ugdymo klasėje					
15.	Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimas į bendrojo ugdymo klasę, darys tik minimalų poveikį mano darbui, įgyvendinant bendrojo ugdymo programą					
16.	Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimas į bendrojo ugdymo klasę, gali neigiamai paveikti mokyklos aplinką.					
17.	Daugelis klasėje taikomų mokymo strategijų tinka visiems mokiniams					
18.	Kai kurie mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi didelių sunkumų ir negali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje					
19.	Savo klasėje galiu daryti teigiamą ugdymąjį poveikį mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių					
20.	Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, atstums mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių					
21.	Nors kai kurių mokinių mokymosi pasiekimai žemesni už jų chronologinį amžių, jie vis tiek turi mokytis bendrojo ugdymosi klasėje					
22.	Socialinių, emocinių ir elgesio sunkumų turintys mokiniai turėtų mokytis bendrojo					

	ugdymo klasėje tik tuo atveju, jei klasės mokytojas jiems teikia pagalbą					
23.	Mokiniais, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nėra naudinga mokytis bendrojo ugdymo mokykloje					
24.	Mano, kaip mokytojo užduotis – parengti alternatyvią mokymo medžiagą mokiniams, turintiems specialiųjų mokymosi poreikių					
25.	Kasdieninės ar kas savaitinės užduotys turi būti adaptuotos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių					
26.	Mokytojas turėtų užtikrinti, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų gebėjimų ir poreikių, galėtų aktyviai dalyvauti pamokoje.					
27.	Turėdamas tinkamą pagalbą galėčiau visus mokinius mokyti vienoje klasėje					
28.	Mokytojai, jeigu jiems būtų suteiktos tinkamos priemonės, galėtų mokytį visus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.					
29.	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, geriausiai mokosi toje pačioje klasėje kartu su mokiniais, turinčiais panašių ugdymosi poreikių					
30.	Nepritariu įtrauktis koncepcijai, nepriklausomai nuo to, kiek pagalbos gauna mokytojas.					

11. Ar sutinkate, kad šie mokiniai turėtų mokytis įtraukiosiose bendrojo ugdymo mokyklose?

Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Neturiu nuomonės	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokiniai, turintys judėjimo sutrikimą					
Mokiniai, turintys klausos sutrikimą					
Regėjimo negalia turintys mokiniai					
Mokiniai, turintys kalbos sutrikimą					
Mokiniai, turintys elgesio sutrikimą					
Mokiniai, turintys suvokimo problemų					
Agresyvaus elgesio mokiniai					
Mokiniai, turintys intelekto sutrikimą					
Mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą					
Mokiniai, turintys emocinių sutrikimų					
Mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų					

12. Ar sutinkate su teiginiu, kad bendraamžių mokymasis kartu su mokiniais, turinčiais negalių ar sutrikimų, abipusiai naudingas?

Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Neturiu nuomonės	Sutinku	Visiškai sutinku
Dėl akademinių pasiekimų					
Socialinio jautrumo ugdymui					
Priimant įvairovę					
Stiprinant savigarbą					
Ugdant tarpusavio palankumą					

13. Ar sutinkate, kad toliau išvardyti veiksniai gali būti kliūtys įtraukiajam ugdymui įgyvendinti?

Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Neturiu nuomonės	Sutinku	Visiškai sutinku
Specialiųjų mokyklų tinklas					
Mokytojo nenoras ugdyti „kitokius“ mokinius					
Mokymo programa					
Mokyklos infrastruktūra					
Tėvų požiūris					
Nepakankamas finansavimas					
Teisinė švietimo sistema					
Specialiųjų pedagogų ir mokytojų bendradarbiavimo stoka					
Didelis vaikų skaičius klasėje					
Specialiųjų pedagogų trūkumas					

14. Parašykite komentarą apie įtraukijį ugdymą (neprivaloma).....

Dėkoju už Jūsų atsakymus.

Kokybinio tyrimo dalyvių demografinė charakteristika (n=13)

Kodas	Lytis	Amžius	Parcigos	Pedagoginio darbo stažas	Kvalifikacinė kategorija
P1	M	33	Pradinių klasių mokytoja	9	Pradinių klasių mokytoja
P2	M	37	Pradinių klasių mokytoja	12	Vyresnioji pradinių klasių mokytoja
P3	M	42	Pradinių klasių mokytoja	16	Vyresnioji pradinių klasių mokytoja
P4	M	36	Pradinių klasių mokytoja	2	Pradinių klasių mokytoja
P5	M	60	Pradinių klasių mokytoja	35	Pradinių klasių mokytoja metodininkė
P6	M	29	Pradinių klasių mokytoja	4	Pradinių klasių mokytoja
P7	M	26	Pradinių klasių mokytoja	3	Pradinių klasių mokytoja
SP8	M	49	Specialioji pedagogė	16	Specialioji pedagogė metodininkė
P9	M	24	Pradinių klasių mokytoja	2	Pradinių klasių mokytoja
SP10	M	42	Specialioji pedagogė	4	Specialioji pedagogė
SP11	M	38	Specialioji pedagogė	5	Socialinė pedagogė, su papildoma įgyta kvalifikacija specialioji pedagogė
SP12	M	34	Specialioji pedagogė	4	Specialioji pedagogė
SP13	M	35	Specialioji pedagogė	10	Vyresnioji specialioji pedagogė

6 lentelė. Atviro klausimo atsakymų priskyrimas grupėms.

Grupės	Grupėms priskirti atsakymai
Nepitaria įtraukiamam ugdymui	„Lietuvoje-tai totali nesąmonė. Pasityčiojimas iš mokytojų. Apkrovimas. Tokie mokinukai(kaip pvz., daroma Airijoje) turėtų mokytis mažose grupelėse(kur be mokytojo yra 1-2 pagalbininkai) ir įtraukiami į klasės darbą tik per kai kurias pamokas(dailės, muzikos)“ „Norėčiau,kad pabandytų padirbti tie, nors vieną pamoką, kai klasėje tokie yra 6, kurie sugalvoja tokią nesąmonę“ „Nebus manau Lietuvoje pilnos įtraukties, tam nebuvome, nesame ir nebūsime pasiruošę. Kitos labiau išsivysčiusios šalys tą jau pastebėjo ir atsisakė įtraukiojo ugdymo koncepto“ „Įtraukties konceptas Lietuvoje nepasiteisins“ „kokia dar įtrauktis? turi viskas būti atskirai kaip buvo“ „Nesutinku su įtrauktimi.“ „nepritariu įtraukčiai, ji nepasiteisina“ „nereikia tos įtraukties ramiau be jos“ „Valdžios išsigalvojimas“
Pitaria įtraukiamam ugdymui	„Visiškai pritariu, kad poreikių turintys vaikai turi mokytis kartu su klase.“ „Tai svarbi švietimo dalis.Ji būtina, <...>“ „manau įtrauktis reikalinga ir palengva vyksta“
Įtrauktis galima tik daliai mokinių	„Kiekviena situacija yra labai specifinė, o ir poreikiai mokinių skiriasi. <...> Tada atrodo labai nelogiška dėl vieno vaiko poreikių patenkinimo stabdyt kitų 30 vaikų augimą ir tobulėjimą“ „todėl manau, kad vaikams kurie turi didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių visgi yra gerai mokytis specialiose ugdymo įstaigose, nes BU mokyklos tam dar nepasiruošusios ir klausimas ar bus pasiruošusios.“ „Didelių spec poreikių turintys vaikai turėtų mokytis atskirose mokyklose, nes labai apkrauti mokytojai ir trukdosi bendras ugdymo procesas.“ „Bendrojo lavinimo mokyklose gali mokytis tik dalis SUP vaikų. Būtina atsižvelgti į ugdytinio turimus sutrikimus. Nemažai daliai vaikų tikrai būtų lengviau ir geriau spec.mokyklose.“ „negalia turintys vaikai turi mokytis atskirose jiems skirtose mokyklose“
Reikia pabandyti	„Pabandytų vykdyt įtraukųjį ugdymą tikrai reikėtų, bet nematau problemos ir jei pabandę matom, kad „nepaeina“.“ „ar pasiteisins įtrauktis nepabandę nesužinosime“
Reikia tobulinti / keisti sistemą	„Yra pliusų ir minusų. Minusai atsiranda dėl nepilno pasirėngimo.“ „Kartais pritrūksta laiko ar žinių tinkamai paruošti užduotis, trūksta pritaiktų užduočių banko. Stebina vertinimo sistema, sunku apskaičiuoti skaitymo, rašymo sutrikimus turinčių mokinių pažymius. Sunkiau dirbti su agresyviais vaikais. Trūksta padėjėjų arba jų atliekamas darbas nebūna naudingas. Poreikių turintys vaikai reikalauja daug dėmesio, bet dėl duomenų apsaugos negali išsiduoti, kad jie turi kitokias sąlygas, tad kitiems vaikams kyla daug klausimų dėl to, kodėl jie negali naudotis papildomomis priemonėmis, turi atlikti daugiau užduočių ir pan. Esu turėjusi mokinį su emociniai sunkumais ir pati nuolat jausdavau nerimą, nes mokinys visas neigiamas emocijas iškraudavo ant manęs. Tad sistemai dar yra labai daug vietos tobulėti.“ „Viską reikia daryti palaipsniui,su daug pagalbos,nes dabar mokytojas su visom problemom lieka vienas.Pagalbos nėra.Norisi dažnai po darbo verkti.“ „nemanau, kad mūsų šalyje įtrauktis įvyks jau dabar matosi daug nesusipratimų. turi dar labai stipriai keisti visuomenės požiūris pirmiausia į mokytoją, nes jis vienas lauke ne karys o iš jo tikimasi daugiausia. <...> Reikėtų pirmiausia keist švietimo sistemą iš pagrindų, nes pas mus šiai dienai jis žemiausio lygio taške“

Lentelės tęsinys kitame psl.

7 lentelės tęsinys

Grupės	Grupėms priskirti atsakymai
	„<...> tačiau dar labai yra kur tobulėti“ „Pirmiausiai turi visa švietimo sistema pasikeisti, antra pati ugdymo įstaiga nėra universali, reikia VISKĄ KEISTI norint sėkmingos įtraukties“ „Visų pirma, kad įtrauktis būtų sėkminga reikia pradėti nuo visų programų perkurimo, nes jos vis sunkėja, nėra atsižvelgta į įtraukti. Taip pat įtraukčiai nėra pritaikytos didžioji dalis šalies mokyklų. Reikia keisti iš esmės viską norint sėkmingos įtraukties. Dar didelis klausimas kodėl yra įtrauktis bet nėra mažinamas mokinių skaičius klasėse?“ „Trūksta dalykinės medžiagos SUP turintiems vaikams. Reikalingi vadovėliai ar bent kažkokio mokymo priemonės bent progimnazijos klasėms.“ „Trūksta metodinės medžiagos. Tenka pačiai viską kurti. Galiu pasikonsultuoti su spec.pedagoge, bet laiko labai daug užima užduočių kurimas. Noriu, kad prieš gaunant mokinių, gaučiau viską, kad atliepia jo poreikius.“

Pastaba. Atsakymų tekstas netaisytas