



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

VADYBOS MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA

KRISTINA ČIAPIENĖ

Magistro studijų baigiamasis darbas

**UŽSIENIO (ANGLŲ) KALBOS MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS
PLANAVIMO IR ORGANIZAVIMO PRIEIGOS ĮGYVENDINANT
ĮTRAUKTIES PRINCIPĄ MOKYKLOJE**

Darbo vadovas (-ė): prof. dr. Aušra Kazlauskienė

Šiauliai, 2025

**Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį
darbą, GARANTIJA**

WARRANTY of Final Thesis

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Kristina Čiapienė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Vadybos magistro studijų programa <i>Master of Business Management</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje <i>Approaches to Planning and Organizing Pedagogical Practices in Implementing the Principle of Inclusion by Foreign (English) Language Teachers in Schools</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, Kristina Čiapienė, pateikdamas (-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)



**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

Kristina Čiapienė (2024). *Užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje*. Magistro darbas. Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.

Magistro baigiamajame darbe analizuojama užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinti įtraukties principą mokykloje. Darbe nagrinėjama įtraukaus ugdymo svarba, jo poveikis švietimo procesui bei mokytojų taikomos strategijos ir metodai pamokų planavime bei organizavime. Akcentuojami iššūkiai, su kuriais pedagogai susiduria įtraukaus ugdymo praktikoje, ir pateikiamos įžvalgos apie galimus tobulinimo būdus.

Darbo struktūrą sudaro dvi pagrindinės dalys: teorinė ir empirinė. Teorinėje dalyje aptariama įtraukaus ugdymo samprata, jo pagrindiniai tikslai, dimensijos, funkcijos ir valdymo modeliai. Išsamiai analizuojamos ugdymo organizavimo ir planavimo vadybinės prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje pabrėžiant mokymosi organizavimo metodus ir strategijas. Taip pat gilinamasi į ugdymo proceso valdymą, akcentuojant mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimo būdus.

Empirinėje dalyje buvo siekiama išanalizuoti užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą. Tyrimas buvo atliktas naudojant anketinę apklausą, o gauti duomenys apdoroti aprašomaisiais ir statistiniais metodais. Tyrimo rezultatai parodė, kad sėkmingas įtraukties principo įgyvendinimas reikalauja efektyvių vadybinių sprendimų, kurie užtikrintų mokytojų pasirėngimą ir prisidėtų prie ugdymo proceso optimizavimo. Mokytojų organizaciniai gebėjimai yra reikšmingas vadybinis išteklius, leidžiantis efektyviai organizuoti ugdymo procesą. Nors mokytojai turi teorinių žinių apie įtraukųjį ugdymą, jų taikomi vadybiniai metodai ne visuomet yra pakankamai efektyvūs, nes daugelis mokytojų vis dar susiduria su iššūkiais, tokiais kaip specialiųjų pedagogų trūkumas ir nepakankamos metodinės gairės, skirtos silpnesnių mokinių poreikių vertinimui. Taip pat atlikus tyrimą išryškėjo, kad nors grįžtamasis ryšys yra itin svarbus mokinių pažangai skatinti, mokytojai dažnai susiduria su sunkumais jį tinkamai taikant. Tyrimas patvirtino hipotezes ir atskleidė, kad ugdymo proceso planavimo ir organizavimo prieigos, įgyvendinant įtraukties principą, glaudžiai susijusios su mokymo turinio individualizavimu ir diferencijavimu, mokinių mokymosi bendradarbiavimu porose ir grupėse, bei efektyvesniu pedagoginiu valdymu. Efektyvus mokytojų planavimas ir organizavimas teigiamai veikia mokinių išitraukimą, bendradarbiavimą ir pasiekimų stebėseną, taip prisidedant prie įtraukties principo įgyvendinimo mokykloje. Tinkami planavimo ir organizavimo vadybiniai įgūdžiai užtikrina efektyvesnį mokymo procesą, prisideda prie geresnių mokinių pasiekimų ir pažangos sekimo bei netiesiogiai daro įtaką elgesio valdymui.

Darbo rezultatai atskleidžia būtinybę sistemingai tobulinti pedagogų kompetencijas, užtikrinti metodinę ir materialinę paramą bei kurti efektyvius kvalifikacijos kėlimo modelius. Tyrimas yra reikšmingas praktiniu požiūriu, nes jo išvados gali būti pritaikytos rengiant mokytojų kvalifikacijos kėlimo programas bei švietimo politikos rekomendacijas. Moksliniu požiūriu, tyrimas papildė įtraukaus ugdymo taikymo pedagoginėje praktikoje žinias ir suteikia pagrindą tolesniems tyrimams šioje srityje.

Raktiniai žodžiai: *įtraukties principas, pedagoginė praktika, ugdymo planavimas, ugdymo organizavimas*

SUMMARY

Kristina Čiapienė (2024). *Approaches to Planning and Organizing Pedagogical Practices in Implementing the Principle of Inclusion by Foreign (English) Language Teachers in Schools*. Master's Thesis. Vilnius University Šiauliai Academy.

The master's thesis examines approaches to planning and organizing pedagogical practices in implementing the principle of inclusion by foreign (English) language teachers in schools. The study explores the importance of inclusive education, its impact on the educational process, and the strategies and methods teachers apply in planning and organizing lessons. It highlights the challenges educators face in the practice of inclusive education and provides insights into potential improvement strategies.

The thesis consists of two main parts: theoretical and empirical. The theoretical part discusses the concept of inclusive education, its main goals, dimensions, functions, and management models. It thoroughly analyses managerial approaches to organizing and planning education to implement the principle of inclusion in schools, emphasizing methods and strategies for organizing learning. Additionally, it delves into the management of the educational process, highlighting methods for monitoring students' achievements and progress.

The empirical part aimed to analyse the approaches of planning and organizing pedagogical practices in implementing the principle of inclusion by foreign (English) language teachers. The study was conducted using a questionnaire survey, and the collected data were processed using descriptive and statistical methods. The research results revealed that the successful implementation of the inclusion principle requires effective managerial solutions to ensure teachers' readiness and contribute to the optimization of the educational process. Teachers' organizational skills are a significant managerial resource that enables the efficient organization of the educational process. Although teachers possess theoretical knowledge about inclusive education, their applied managerial methods are not always sufficiently effective, as many still face challenges such as a shortage of special education teachers and insufficient methodological guidelines tailored to assess the needs of weaker students. The study also highlighted that, while feedback is crucial in fostering students' progress, teachers often encounter difficulties in applying it effectively. The study confirmed the hypotheses and revealed that the approaches to planning and organizing the educational process in implementing the inclusion principle are closely related to the individualization and differentiation of the curriculum, promoting collaborative learning among students in pairs and groups, and more effective pedagogical management. Efficient planning and organization by teachers positively influence student engagement, collaboration, and achievement monitoring, thus contributing to the implementation of the inclusion principle in schools. Proper managerial skills in planning and organization ensure a more effective teaching process, contribute to better student outcomes and progress tracking, and indirectly affect behaviour management.

The findings highlight the need for systematic improvement of teachers' competencies, the provision of methodological and material support, and the development of effective professional development models. The study is significant from a practical perspective, as its conclusions can be applied in developing teacher training programs and educational policy recommendations. From a scientific perspective, the research contributes to the knowledge of applying inclusive education in pedagogical practice and provides a foundation for further research in this field.

Keywords: inclusion principle, pedagogical practice, education planning, education organization.

TURINYS

IVADAS.....	7
1. UŽSIENIO (ANGLŲ) KALBOS MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS VEIKMĖS ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTIES PRINCIPĄ MOKYKLOJE TEORINĖS PRIEIGOS	11
1.1. Įtraukties principo įgyvendinimo švietimo organizacijoje strategijos	11
1.1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata, tikslai ir dimensijos	12
1.1.2. Įtraukaus ugdymo funkcijos	16
1.1.3. Įtraukiojo ugdymo valdymo modeliai	18
1.2. Ugdymo proceso planavimo ir organizavimo priegios įgyvendinant įtraukties principą mokykloje.....	20
1.2.1. Ugdymo proceso planavimo vadybinės priegios	22
1.2.2. Ugdymo proceso organizavimo vadybinės priegios	25
1.2.3. Ugdymo proceso valdymas	26
1.2.3.1. Mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimo būdai	28
1.2.3.2. Mokymosi organizavimo metodai ir strategijos	29
2. TYRIMO METODOLOGIJA.....	33
2.1. Tyrimo dizainas.....	33
2.2. Tyrimo metodai	34
2.3. Tyrimo organizavimas ir etika	37
3. UŽSIENIO (ANGLŲ) KALBOS MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS PLANAVIMO IR ORGANIZAVIMO PRIEIGOS ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTIES PRINCIPĄ MOKYKLOJE: EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI	39
3.1. Tyrime dalyvavusių užsienio (anglų k.) mokytojų charakteristika	39
3.2. Užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo priegų analizė įgyvendinant įtraukties principą.....	42
3.2.1. Anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo priegų analizė.....	42
3.2.2. Anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos mokymosi organizavimo priegų analizė	43
3.2.3. Anglų kalbos mokytojų taikomų strategijų mokinių elgesio valdymui analizė.....	44
3.2.4. Anglų kalbos mokytojų taikomų strategijų mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimui analizė	45
3.2.5. Anglų kalbos mokytojų požiūris į įtraukties principo įgyvendinimą analizė.....	46
3.3. Planavimo ir organizavimo priegų ryšių analizė.....	48
DISKUSIJA	51
IŠVADOS	52
REKOMENDACIJOS	54
LITERATŪRA.....	55
PRIEDAI.....	61
1 priedas. Anketa.....	61

LENTELĖS

- 1.1.1.1 lentelė. Įtraukaus ugdymo sampratos įvairovė, p. 12.
- 1.2.3.2.1 lentelė. Įtraukiojo ugdymo metodai ir strategijos, p. 29-30.
- 3.1.1 lentelė. Anketos teiginių ir atsakymų formato pavyzdys, p. 39.
- 3.1.2 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikaciją ir stažą, p. 40.
- 3.1.3 lentelė. Mokytojų darbas mokinių įvairovės kontekste, p. 40.
- 3.1.4 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal darbą su mokiniais, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba ir specialiojo pedagogo dalyvavimas pamokose, p. 41.
- 3.2.1.1 lentelė. Anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo priegios, p. 42.
- 3.2.2.1 lentelė. Anglų kalbos mokytojų mokymosi organizavimo priegios, p. 43-44.
- 3.2.3.1 lentelė. Anglų kalbos mokytojų taikomos mokinių elgesio valdymo strategijos įgyvendinant įtraukties principą, p. 45.
- 3.2.4.1 lentelė. Anglų kalbos mokytojų taikomos pasiekimų ir pažangos stebėjimo strategijos įgyvendinant įtraukties principą, p. 46.
- 3.3.1 lentelė. Ugdymo proceso planavimo priegų, susijusių su individualizavimu ir diferencijavimu, ryšių analizė, p. 49.
- 3.3.2 lentelė. Ugdymo proceso organizavimo priegų, susijusių su mokinių mokymusi bendradarbiaujant porose ir grupėse, ryšių analizė, p. 49.
- 3.3.3 lentelė. Planavimo ir organizavimo priegų ryšių analizė, p. 50.

PAVEIKSLAI

- 1 pav. 2023 m. švietimo pagalbą gavusių mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, dalis, p. 11.
- 2 pav. Įtraukiojo ugdymo sąlygos, p. 14.
- 3 pav. Įtraukiojo ugdymo dimensijos, p. 15.
- 4 pav. Integracijos tipai, p. 18.
- 5 pav. Veiksniai, lemiantys mokytojų pasirengimą įtraukiajam ugdymui, p. 21.
- 6 pav. Mokymo ir mokymosi kontekstas, p. 22.
- 7 pav. Valdymo proceso sudedamųjų dalių tarpusavio ryšiai, p. 23.
- 8 pav. Mokytojo vadybinio kompetentingumo struktūra, p. 24.
- 9 pav. Dedukcinio metodo schema, p. 33.
- 10 pav. Kiekybinio tyrimo imties sudarymas, p. 36.
- 11 pav. Empirinio tyrimo eigos etapai, p. 37.
- 12 pav. Įtraukties principo sėkmingo įgyvendinimo veiksniai, p. 46.

IVADAS

Temos aktualumas. Įtraukusis ugdymas šiandien yra vienas iš pagrindinių šiuolaikinio švietimo sistemos siekių, orientuotų į visapusišką ir visų mokinių poreikius atitinkantį ugdymą. Įtraukusis ugdymas siekia užtikrinti, kad visi mokiniai, nepaisant jų gebėjimų, fizinės ar psichinės sveikatos, galėtų mokytis kartu įprastose mokyklose (UNESCO, 2005; Barton & Armstrong, 2007). Šis ugdymas nėra tik nauja pedagoginė koncepcija – tai iš esmės naujas požiūris į švietimą, grindžiamas demokratijos, lygių galimybių ir socialinio teisingumo principais. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, Valstybinėje švietimo 2013-2022 m. strategijoje, ir Geros mokyklos koncepcijoje (2015) suformuluota perėjimo nuo švietimo visiems prie švietimo kiekvienam, suasmeninto ugdymo(si) nuostata. 2024 m. rugsėjį įsigaliojo Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, kuriame numatyta, kad „kiekvienam vaikui turi būti sudarytos sąlygos ugdytis artimiausioje ugdymo įstaigoje kartu su savo bendraamžiais.“

Jungtinių Tautų darbotvarkėje iki 2030 metų patvirtinta, kad švietimas tampa pagrindine priemone, leidžiančia siekti darnaus vystymosi tikslų: „Įsipareigojame teikti įtraukų ir lygiateisių kokybišką išsilavinimą visais lygiais – ankstyvojo ugdymo, pradinį, vidurinį, aukštąjį, techninį ir profesinį išsilavinimą. Visi žmonės, neatsižvelgiant į jų lytį, amžių, rasę ar etninę kilmę, ir negalią turintys asmenys, migrantai, vietiniai gyventojai, vaikai ir jaunimas, ypač tie, kurie yra pažeidžiami, privalo turėti sąlygas mokytis visą gyvenimą, kad tai padėtų jiems įgyti žinių ir įgūdžių, reikalingų pasinaudoti galimybėmis ir visapusiškai dalyvauti visuomenės gyvenime.“ (JT rezoliucija, 2015).

Nors įtraukties ugdymo principas yra privalomas nuo 2024 m. rugsėjo, naujausi tyrimai (Įtraukties principo įgyvendinimo gairės mokykloje, 2022) rodo, kad mokyklose vis dar kyla iššūkių jį įgyvendinant. Pastebimi sunkumai, susiję su lyderystės ir vadybos vaidmeniu, taip pat stebimi neatitikimai tarp mokyklos planavimo dokumentų ir praktikos. Iššūkiai apima specialistų prieinamumo trūkumą, bendravimo su tėvais stygių, bendradarbiavimo trūkumą ir mokytojų kompetencijų poreikį, siekiant tinkamai ugdyti mokinius su įvairiais ugdymosi poreikiais. Taip pat reikalingas pasirengimas daugiakultūrei ir daugiakalbei aplinkai (Įtraukties principo įgyvendinimo gairės mokykloje, 2022). Įgyvendinant įtraukties principą, mokytojai atlieka esminį vaidmenį: jų pasirengimas, pedagoginės nuostatos ir gebėjimai planuoti bei organizuoti ugdymo procesus tiesiogiai lemia įtraukties kokybę (Anthos, 2024; Wu et al., 2024), todėl būtina atkreipti dėmesį į švietimo procesų planavimą ir organizavimą, kad užtikrintume kokybišką ugdymą kiekvienam mokiniui.

Remiantis Drucker (1954) ir Mintzberg (1994), įgyvendinant naujoves, svarbu atkreipti dėmesį į procesų planavimo ir organizavimo aspektus, todėl, įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus kaip inovaciją, ugdymo procesas turi būti planuojamas ir organizuojamas atidžiai, siekiant užtikrinti jo sėkmingą įgyvendinimą. Svarbu paminėti, kad anglų kalbos mokytojams šie procesai yra ypatingai reikšmingi. Anglų kalba dažnai veikia kaip pagrindinis tarpkultūrinės komunikacijos ir profesinio tobulėjimo įrankis (Kostyrya et al., 2022), todėl būtina užtikrinti, kad visi mokiniai, nepaisant jų individualių poreikių, turėtų galimybę mokytis ir pasiekti aukščiausius kalbinius rezultatus. Tai reikalauja specialių planavimo ir organizavimo metodų, kurie atitiktų įtraukties principus ir leistų kiekvienam mokiniui pasiekti sėkmę.

Atliepiant prieš tai išsakytus argumentus, siekiama išsamiai išnagrinėti, kokias pedagogines veiklos planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą naudoja užsienio (anglų) kalbos mokytojai. Įgyvendinant šį principą, būtinas ne tik struktūrinis pokytis, bet ir nuolatinis mokytojų

profesinis tobulėjimas, kuris padėtų pritaikyti ugdymo turinį, metodus ir aplinką, atitinkančius visų mokinių individualius poreikius.

Temos mokslinis iširtumas ir tyrimo naujumas. Įtraukusis ugdymas plačiai nagrinėjamas tiek užsienio, tiek Lietuvos autorių darbuose. Pavyzdžiui, Slee (2011) tyrinėja įtraukiojo ugdymo sampratą ir kelia klausimus apie švietimo sistemų reformą siekiant įtraukti visus mokinius; Ainscow, Booth ir Dyson (2002) nagrinėja švietimo sistemų ir mokyklų tobulinimo būdus, kad jos taptų prieinamos visiems mokiniams; Lindsay (2003) pabrėžia įtraukaus ugdymo svarbą ir iššūkius, su kuriais susiduria pedagogai; Barton, Armstrong et al. (2007) analizuoja įtraukaus ugdymo politiką, praktinę patirtį ir pokyčius skirtingose kultūrinėse bei nacionalinėse švietimo sistemose.

Lietuvoje įtraukiojo ugdymo tyrimus plėtoja Galkienė (2001), kuri analizuoja, kaip įtraukiojo ugdymo principai, paremti universalaus dizaino mokymuisi principais, atsispindi ugdymo procesuose bei mokytojų nuostatose. Ališauskienė (2021) tyrinėja įtraukiojo ugdymo sampratą ir interpretacijas švietimo kaitos kontekste, o Kaffemanienė (2020) gilinasi į įtraukiojo ugdymo iššūkius ir galimybes, analizuodama specialiojo ugdymo transformacijas, ugdymo kokybės gerinimą bei įtraukiosios švietimo sistemos plėtrą.

Nors Lietuvoje buvo atlikta tyrimų, kurie nagrinėjo mokinių, tėvų ir pedagogų požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą apskritai, pavyzdžiui, Miltenienės ir Valuckienės tyrimas „Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonė apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje“ (VŠĮ „Mokyklų tobulinimo centras“, vadovai: Pranckūnienė E., Stankevičienė R.), tačiau trūksta specifinių tyrimų, kurie būtų orientuoti į užsienio (anglų) kalbos mokytojų veiklos planavimo ir organizavimo prieigas, įgyvendinant įtraukties principą. Kadangi moksliniuose straipsniuose šis aspektas nėra pakankamai išdiskutuotas, kyla poreikis gilinti žinias šioje srityje.

Tyrimo problema: Nors nuo 2024 m. įtraukties principas tapo privalomas švietimo sistemoje, vis dar trūksta nuoseklių vadybinių sprendimų ir metodų, kurie leistų efektyviai įgyvendinti šį principą, ypač anglų kalbos pamokose. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad tinkamas pamokų planavimas leidžia mokytojams pasiekti pamokos tikslus (Shen, Poppink et al., 2007), tačiau nepakankamai ištyrinėtos ugdymo proceso planavimo ir organizavimo prieigos apsunkina įtraukties principo praktinį įgyvendinimą ir rodo poreikį gilinti vadybinį supratimą apie šiuos procesus.

Probleminis klausimas: Kokias planavimo ir organizavimo prieigas naudoja užsienio (anglų) kalbos mokytojai įgyvendinant įtraukties principą?

Hipotezės:

H1: Ugdymo proceso planavimo prieigos, įgyvendinant įtraukties principą, labiau apima mokymosi turinio individualizavimą ir diferencijavimą pagal mokinių poreikius.

H2: Ugdymo proceso organizavimo prieigos, įgyvendinant įtraukties principą, labiau apima mokinių mokymąsi bendradarbiaujant porose ir grupėse.

H3: Užsienio (anglų) kalbos mokytojų planavimo ir organizavimo vadybiniai gebėjimai lemia efektyvesnį įtraukties principo įgyvendinimą.

Darbo objektas - pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigos.

Darbo tikslas - ištirti užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atlikti literatūros analizę, kurios pagrindu bus atskleisti anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo teoriniai aspektai, įgyvendinant įtraukties principą mokykloje.
2. Išanalizuoti ugdymo proceso planavimo prieigas, atsižvelgiant į įtraukties principo įgyvendinimą mokykloje.
3. Atskleisti ugdymo proceso organizavimo prieigas, kurios leidžia sėkmingai įgyvendinti įtraukties principą mokykloje.
4. Atskleisti anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigų ryšius.

Tyrimo metodologija

Tyrimas sukonstruotas remiantis šiomis metodologinėmis *prieigomis ir nuostatomis*:

- užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo veiklos įgyvendinant įtraukties principą buvo ištirtos naudojant kiekybinio tyrimo prieigą, o tyrimo metodologija grindžiama *pozityvistine (arba normatyvine)* paradigma. Ji aiškina socialinę realybę objektyvistiniu požiūriu, pagrindžiant tyrimus objektyviais ir matuojamais duomenimis. Kiekybiniai tyrimai yra ypač tinkami tiriant didesnės apimties populiacijas ir nustatant dėsningumus. Jie taip pat puikiai dera su tikslu patvirtinti hipotezes arba teorijas, kurios buvo iškeltos remiantis kokybiniais duomenimis (Kardelis, 2002).
- *administracinė teorija* (H. Fayol), kuri pabrėžia strateginį planavimą per penkias pagrindines valdymo funkcijas: planavimą, organizavimą, vadovavimą, koordinavimą ir kontrolę. Šios funkcijos užtikrina veiksmingą organizacijos valdymą bei tinkamą užduočių paskirstymą siekiant įgyvendinti iškeltus tikslus (Raghavulu, Bose, 2010). Tokia tyrimo metodologija suteikia galimybę detaliam ištirti mokytojų pedagoginę praktiką, atskleidžiant tiek jos stipriąsias puses, tiek iššūkius, su kuriais susiduria įgyvendinant įtraukties principus.

Tyrimo metodai.

Duomenų rinkimo metodai:

- *Mokslinės literatūros analizė*, siekiant išsiaiškinti, kas yra įtraukusis ugdymas, kokie jo tikslai ir dimensijos, kodėl jis svarbus šiandieniniame kontekste, bei atskleisti teorinius veiksnius ir vadybines prieigas, taikomas ugdymo proceso planavime ir organizavime.
- *Struktūruota apklausa*, kuria buvo siekiama išsiaiškinti, kaip užsienio (anglų) kalbos mokytojai planuoja ir organizuoja savo veiklą įgyvendinant įtraukties principą mokykloje, bei kokios pedagoginės praktikos tobulinimo galimybės egzistuoja siekiant efektyviau įgyvendinti šį principą.

Duomenų analizės metodai:

- *Turinio analizės metodas*, kurio pagrindu buvo atlikta literatūros analizė.
- *Aprašomosios statistikos ir statistiniai metodai* (Spearman koreliacijos koeficientas). Tyrimo duomenys apdoroti naudojant SPSS statistinę programinę įrangą, o kitiems tyrimo rezultatams apskaičiuoti buvo naudojama Microsoft Office Excel kompiuterinė programa.

Tyrimo imtis ir atranka.

Tyrimo dalyvavo 200 užsienio (anglų) kalbos mokytojų iš įvairių Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų. Imtis buvo pasirinkta naudojant patogiosios imties metodą, o jos dydžiui pagrįsti naudotas „[Sample Size Calculator](#)“ įrankis. Imties dydis garantuoja ne didesnę negu 6,66 proc. paklaidą, esant 95% pasiklioavimo lygmeniui. Remiantis [OSP statistikos portalu](#) 2024 m. – 2025 m. bendrojo ugdymo mokyklose dirba 2617 užsienio (anglų) kalbos mokytojų, todėl tyrimo imtis atspindi bendras tendencijas.

Tyrimo etapai ir organizavimas. Tyrimas buvo vykdomas keliais etapais:

- *Pirmas etapas* (2024 m. liepos mėn.) - išgryninta tyrimo tema, aptartas turinys ir identifikuotos tyrimo problemos; apžvelgti naujausi su darbo tema susiję tyrimai.
- *Antras etapas* (2024 m. rugpjūčio - spalio mėn.) - išanalizavus mokslinę literatūrą, apibrėžti tyrimo konceptai, nustatyti įtraukiojo ugdymo tikslai, modeliai, dimensijos ir funkcijos bei analizuotos ugdymo proceso planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje.
- *Trečias etapas* (2024 m. spalio - lapkričio mėn.) - paruošta empirinio tyrimo metodika: rengtas instrumentas kiekybiniam tyrimui ir atliktas pats tyrimas. Gauti duomenys buvo analizuoti, interpretuoti ir apibendrinti.
- *Ketvirtas etapas* (2024 m. gruodžio mėn.) - apibendrinta ir sisteminta visa surinkta informacija, parengta galutinė darbo ataskaita.

Etikos reikalavimai. Dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslus ir užtikrinti, kad jų duomenys bus naudojami tik tyrimo tikslams. Anonimiškumas ir konfidencialumas buvo garantuojami viso tyrimo metu, užtikrinant respondentų teisę į privatumą. Sutikę dalyvauti tyrime, tiriamieji pildė klausimyną.

Tyrimo rezultatų mokslinis reikšmingumas. Tyrimo rezultatai yra reikšmingi mokslo bendruomenei, nes jie prisideda prie įtraukties principo taikymo analizės ir suteikia naujų įžvalgų apie pedagoginės praktikos gerinimą įtraukiajame ugdyme. Gauti duomenys gali būti panaudoti plėtojant teorines švietimo inovacijas, formuojant įtraukiojo ugdymo strategijas bei metodikas, taip pat skatinant tolesnius tyrimus šioje srityje.

Tyrimo rezultatų praktinis tyrimo reikšmingumas. Tyrimo rezultatai yra praktiškai reikšmingi tobulinant užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginę praktiką pagal įtraukties principus. Tyrimo nustatyti iššūkiai ir stiprybės gali būti tiesiogiai pritaikomi rengiant mokytojų kvalifikacijos kėlimo programas, tobulinant ugdymo procesą bei kuriant metodines rekomendacijas pedagogams. Tyrimo rezultatai bus pristatyti darbo autorės mokykloje, užsienio kalbų mokytojų metodiniame būrelyje.

Darbo struktūra. Darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Darbo apimtis (be priedų) - 54 puslapiai. Darbe pateikiama 12 paveikslų ir 13 lentelių.

1. UŽSIENIO (ANGLŲ) KALBOS MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS VEIKMĖS ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTIES PRINCIPĄ MOKYKLOJE TEORINĖS PRIEIGOS

1.1. Įtraukties principo įgyvendinimo švietimo organizacijoje strategijos

Įtraukusis ugdymas (angl. *inclusive education*) yra šiuolaikinė švietimo koncepcija, kuri siekia užtikrinti, kad visi mokiniai, nepaisant jų fizinių, intelektinių, socialinių ar emocinių poreikių, galėtų mokytis kartu su savo bendraamžiais įprastose mokyklose, kuriose visi mokiniai jaustųsi priimami ir vertinami, gautų reikalingą pagalbą bei išteklius, leidžiančius jiems pasiekti pilną potencialą (UNESCO, 2005; Barton & Armstrong, 2007).

Įtraukusis ugdymas yra viena iš šiuolaikinių švietimo tendencijų, kurią daugelis šalių stengiasi įgyvendinti, remdamosi tarptautinėmis konvencijomis ir mokslo pažanga (Madhesh, 2023). Salamankos deklaracija, priimta 1994 m. UNESCO Pasaulinės specialiojo ugdymo konferencijos metu (kurioje dalyvavo daugiau nei 300 atstovų iš 92 vyriausybių ir 25 tarptautinių organizacijų), buvo pirmasis tarptautinis dokumentas, raginantis pripažinti teisę į įtraukųjį švietimą. Nuo tada pagrindinis principas – užtikrinti, kad visi vaikai, nepriklausomai nuo jų sąlygų, galėtų mokytis įprastose mokyklose – buvo pakartotas daugelyje tarptautinių politikos dokumentų (Salamankos deklaracija, 1994).

Lietuva, būdama Europos Sąjungos ir kitų tarptautinių organizacijų nare, yra įsipareigojusi užtikrinti lygias galimybes ir įtrauktį švietimo sistemoje. Nacionaliniame pažangos plane (2020) siekiama, kad 2025 m. švietimo pagalba (psichologinė, socialinė pedagoginė, specialioji pedagoginė, specialioji pagalba ir kt.) būtų suteikta 85 proc., o 2030 m. – 97 proc. mokinių, tad prie 2025 m. siekinio reikšmės artėjama (Raudytė-Lipeikienė ir kt., 2024) (žr. 1 pav.).



1 pav. 2023 m. švietimo pagalbą gavusių mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, dalis
Šaltinis: Raudytė-Lipeikienė ir kt., 2024, p.26.

Barton ir Armstrong (2007) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas nėra skirtas vien tik vaikams su negalia ar mokiniams su mokymosi sunkumais, bet apima visus mokinius. Tačiau, kaip teigia Göransson ir Nilholm (2014), dauguma tyrimų vis dar orientuojasi į specialiųjų poreikių mokinius, ypač akcentuojant vaikus su negalia, todėl trūksta aiškių tyrimų, kurie apibrėžtų, kaip praktiškai sukurti įtraukią aplinką visiems mokiniams. Pasak Miltenienės ir Kaffemanienės (2020), tarptautinės organizacijos, tokios kaip UNESCO ir Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, nurodo, jog įtraukusis ugdymas turėtų apimti ne tik specialiųjų poreikių turinčius mokinius, bet ir tuos, kurie gali patirti diskriminaciją dėl savo skirtingumo. Lietuvoje įtraukusis ugdymas suvokiamas

kaip kompleksinis procesas, apimantis ugdymo turinio, mokytojų rengimo, pagalbos teikimo mokiniams ir mokykloms, vertinimo bei ugdymo organizavimo sritis. Nacionalinė švietimo agentūra (2022) akcentuoja, kad šis procesas siekia pašalinti kliūtis mokymuisi ir dalyvavimui, taip stiprinant socialinę įtrauktį ir pripažįstant mokinių įvairovę.

Vis dėlto, įtraukusis ugdymas nėra vien tik teisinė ar organizacinė reforma – tai apima ir vertybių pokyčius. Švietimo aplinkose būtina kurti kultūrą, kuri skatintų įvairovės pripažinimą, socialinį teisingumą ir lygybę. Šio proceso esmę atskleidžia įtraukties principo teorinė analizė, apimanti sampratą, tikslus bei dimensijas.

1.1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata, tikslai ir dimensijos

Įtraukiojo ugdymo sąvoka yra įvairialypė ir plačiai nagrinėjama tiek tarptautinėje, tiek Lietuvos švietimo literatūroje.

Roger Slee (2011) pastebi, kad įtraukusis ugdymas yra plačiai pripažintas kaip svarbus *principas*, tačiau vis dar nėra vieningo susitarimo dėl jo apibrėžties ir praktinio įgyvendinimo. Dėl šios priežasties "įtrauktį" galima apibūdinti kaip "semantinį chameleoną", turintį daugybę skirtingų reikšmių įvairiuose kontekstuose (Liasidou, 2012; Hornby, 2014; Mitchell, 2015) (žr. 1.1.1.1 lentelę). Ališauskienė ir Miltenienė (2019) pažymi, kad tarptautinėje praktikoje, vietoje Lietuvoje naudojamos „įtraukaus ugdymo“ sąvokos, plačiau vartojama „inkliuzijos“ koncepcija. Autorės pabrėžia, jog šių sąvokų turinio neapibrėžtumas skatina įvairias interpretacijas, dėl kurių painiojamos „integruoto“ ir „įtraukaus“ arba „inkliuzinio“ ugdymo sąvokos. Šos sąvokos naudojamos kaip sinonimai, nors jų reikšmės skiriasi. Tarptautiniuose dokumentuose *integruotas ugdymas* apibūdinamas kaip specialiųjų poreikių vaikų integravimas į bendrojo lavinimo aplinką, tikintis, kad vaikai prisitaikys prie standartizuotų reikalavimų, tuo tarpu inkliuzija siejama su platesnės sistemos reformomis. *Inkliuzinis ugdymas* orientuotas į struktūrinius pokyčius, kurie padeda įveikti mokymosi kliūtis ir sukuria kiekvienam vaikui sąlygas kokybiškai mokytis, pabrėžiant įvairovės vertę ir socialinį teisingumą (Ališauskienė, Miltenienė, 2019).

1.1.1.1 lentelė

Įtraukaus ugdymo sampratos įvairovė

Įtraukaus ugdymo samprata	Autoriai
Įtraukusis ugdymas - procesas	Ainscow (1998); Ainscow, Booth ir Dyson (2002); Sapon-Shevin, (2003); Nacionalinė švietimo agentūra (2022)
Įtraukusis ugdymas – teorija ar filosofija	Miltenienė, Kaffemanienė ir kt. (2020)
Įtraukusis ugdymas (inkliuzinis ugdymas) (1) - filosofija, švietimo politika ir kultūra bei ugdymo praktika.	Miltenienė, Ališauskienė (2019)
Įtraukusis ugdymas (inkliuzinis ugdymas) (2) - vertybių, nuostatų, įsitikinimų kaita.	

Lentelės tęsinys 13 psl.

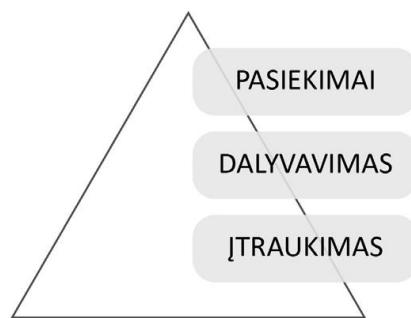
1.1.1.1. lentelės tęsinys

Įtraukaus ugdymo samprata	Autoriai
Įtraukusis ugdymas – švietimo reforma	UNESCO (2001)
Įtraukusis ugdymas – ugdymo praktika	Peters (2004)
Įtraukusis ugdymas - socialinė vizija	Slee (2011)
Įtraukusis ugdymas - utopinis siekis	Vaughan, Schumm (1995); Warzecha (2002); Pirre, Head (2007)
Įtraukusis ugdymas - pokytis, pedagoginė etika	Liasidou (2012)

Šaltinis: sudaryta darbo autorės

Pateiktoje 1.1.1.1 lentelėje matome, kad moksliniuose straipsniuose randama įvairių įtraukaus ugdymo apibrėžimų. Vieni autoriai, tokie kaip Ainscow (1998); Ainscow, Booth ir Dyson (2002); Sapon-Shevin, (2003) teigia, kad įtraukusis ugdymas turėtų būti suprantamas kaip platus *procesas*, kurio metu mokyklos prisitaiko prie įvairių mokinių poreikių, reikalauja nuolatinės adaptacijos ir tobulinimo. Kiti autoriai, pvz., Miltenienė, Kaffemanienė ir kt. (2020) pažymi, kad įtraukusis ugdymas dažnai laikomas *teorine* ar *filosofine* koncepcija arba *vertybių, nuostatų, įsitikinimų kaita* (Miltenienė, Ališauskienė, 2019). Tuo tarpu UNESCO (2001) teigia, kad tai praktinė švietimo *reforma*, kuri siekia užtikrinti visų mokinių aktyvų dalyvavimą ir mokymosi gerinimą. Slee (2011) teigia, kad tai yra nauja socialinė *vizija*, reikalaujanti esminių pokyčių tradicinėse mokymo(si) praktikose ir metoduose, atitinkančiuose šiuolaikinės visuomenės švietimo tikslus. Lisauskienė (2018) (cituodama Vaughan, Schumm, 1995; Warzecha, 2002; Pirre, Head, 2007) pažymi, kad įtraukusis ugdymas visgi yra *utopinis siekis*, nes bandant įtraukti žmones į švietimo sistemą ne visuomet veikia sukurti metodai ir priemonės, daug įtakos turi asmens intuicija ir atsakomybė. Tuo tarpu Liasidou (2012) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas turėtų būti vertinamas arba kaip radikalus visos mokymo programos *pokytis*, o ne tik specialiojo ugdymo dalis, arba įtraukusis ugdymas gali būti traktuojamas kaip nauja pedagoginė *etika*, pasižyminti tolerancija mokinių kultūriniais, rasiniams, socialiniams, psichologiniams ir mentaliteto skirtumams. Dar vienas mokslininkas Peters (2004) nurodo, kad įtraukusis ugdymas yra ugdymo *praktika*, kuri grindžiama tam tikromis mokymo ir mokymosi teorijomis. Jo manymu, norint sėkmingai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo idėjas, būtina ieškoti būdų, kaip tai padaryti įvairiais sistemos lygmenimis.

Įtraukiojo ugdymo sąvoka apima platų aspektų spektrą, kurių pagrindinės sąlygos – įtraukimas, dalyvavimas ir pasiekimai – būtinos siekiant užtikrinti sėkmingą mokymosi procesą (žr. 2 pav.). Pagal Ainscow ir kt. (2006), šios sąlygos yra neatsiejamos nuo fizinės integracijos, teisės dalyvauti bendroje ugdymo aplinkose ir aktyvaus mokinių dalyvavimo ugdymo procese (Miltenienė ir kt., 2020).



2 pav. Įtraukiojo ugdymo sąlygos

Šaltinis: L. Miltenienė ir kt., 2020, p. 58

Fizinė integracija ir teisė dalyvauti bendrose ugdymo aplinkose yra būtinos sąlygos įtraukiojo ugdymo plėtrai. Tačiau ypač svarbu, kad mokiniai ne tik būtų, bet aktyviai ir prasmingai dalyvautų ugdymo procese, turėtų teisę ir galimybę jaustis priimtiems, būti bendruomenės dalimi ir atlikti svarbų vaidmenį mokyklos gyvenime. Visi trys komponentai – įtraukimas, dalyvavimas ir pasiekimai – yra būtini užtikrinant kokybišką ugdymą, nes tik kartu jie padeda kiekvienam mokiniui sėkmingai mokytis ir tobulėti. S. Watson pabrėžia šiuos esminius elementus, kurie padeda pasiekti sėkmingą įtrauktį (Kusuma, 2013):

- Mokiniai turi aktyviai, o ne pasyviai dalyvauti pamokoje.
- Mokiniai turi būti skatinami priimti sprendimus.
- Tėvų įsitraukimas yra labai svarbus.
- Mokiniai su negalia turi turėti galimybę mokytis savo tempu, turėti pritaikymų ir alternatyvių vertinimo strategijų, kad būtų atsižvelgta į jų unikalius poreikius.
- Mokiniai turi patirti sėkmę; mokymosi tikslai turi būti konkretūs, pasiekiami ir pamatuojami, taip pat turi kelti iššūkių.

Visų šių aspektų siekimas padeda užtikrinti, kad mokiniai pasiektų savo potencialą ir ugdomosi tikslus.

Įtraukiojo ugdymo tikslai

Įtraukusis ugdymas siekia užtikrinti, kad kiekvienas mokinyss, nepaisant jo individualių poreikių, galėtų mokytis kartu su bendraamžiais artimiausioje ugdymo įstaigoje, gaudamas jam reikiamą pagalbą. Nuo 2024 m. įsigaliojantys Švietimo įstatymo pakeitimai įtvirtina įtraukties principą, o Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos parengtas 2021–2024 m. veiksmų planas numato konkrečius žingsnius, kaip pašalinti fizines, informacines ir socialines kliūtis bei užtikrinti kokybišką švietimą kiekvienam mokantis drauge su savo bendraamžiais (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023).

Pagal UNESCO (2001), įtraukiojo švietimo tikslas - panaikinti socialinę atskirtį, kurią lemia požiūris į rasės, socialinės klasės, etninės kilmės, religijos, lyties ir gebėjimų įvairovę. Šiuo požiūriu siekiama sukurti tokią švietimo aplinką, kurioje būtų vertinama ir palaikoma įvairovė kaip ugdomosi privalumas, o ne kliūtis.

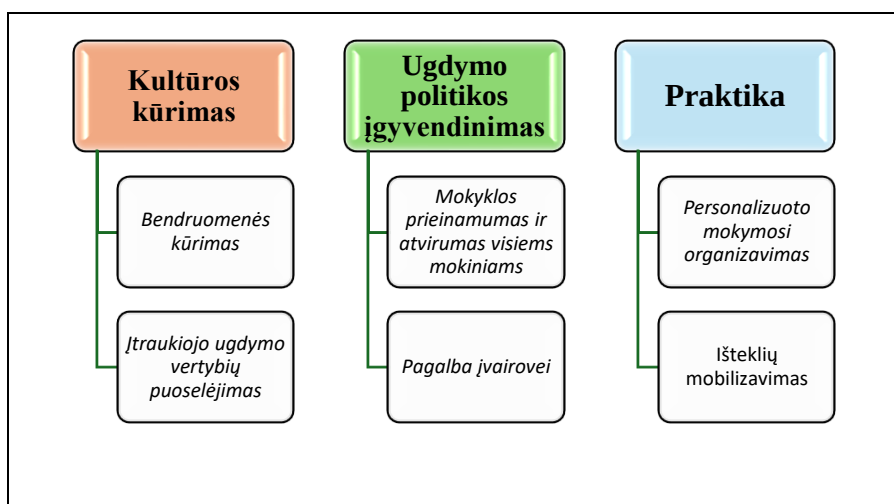
Tuo tarpu Bauer et al. (2009), teigia, kad įtraukties švietimo tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir skatinti veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir jų ugdomosi potencialo realizavimą (L. Miltenienė ir kt., 2020; Sebba, Sachdev, 1997).

Be to, kaip pažymėjo Sahani ir Patel (2023), įtraukusis ugdymas taip pat siekia transformuoti švietimo sistemas, kad jos galėtų reaguoti į besimokančiųjų įvairovę. Tai reiškia, kad tiek mokytojai, tiek besimokantieji turi būti pasirengę priimti įvairovę kaip švietimo praturtinimo šaltinį, o ne kaip problemą.

Shutaleva et al. (2023) pabrėžia, kad pagrindinis įtraukaus ugdymo tikslas – sukurti lygiavertės galimybės visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų asmeninių, socialinių ar fizinių savybių. Galiausiai, įtraukusis ugdymas neapsiriboja tik akademinio žinių perdavimu, bet ir padeda mokiniams su specialiaisiais poreikiais aktyviai dalyvauti visuomenėje. Šiuo tikslu labai svarbu parengti pedagogus, turinčius reikiamas kompetencijas dirbti su įvairių poreikių mokiniais, kad būtų užtikrintas efektyvus įtraukiojo praktikų taikymas. Be to, svarbus ir skaitmeninių technologijų integravimas į ugdymo procesą. Norint pasiekti šiuos tikslus, būtina suprasti ir praktiškai taikyti įtraukiojo ugdymo dimensijas, kurios apima svarbiausius aspektus, padedančius užtikrinti kokybišką ir lygiavertį ugdymą visiems mokiniams.

Įtraukiojo ugdymo dimensijos

Siekiant efektyviai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo tikslus, būtina suprasti ir taikyti praktinius metodus, kurie užtikrina sėkmingą šių tikslų realizavimą. Kalbant apie įtraukiojo ugdymo praktinį įgyvendinimą, dažniausiai remiamasi Ainscow ir Booth (2002) sukurtu „Įtraukiojo ugdymo indeksu“ (angl. *Index for Inclusion*). Jame įtraukusis ugdymas apibrėžtas kaip priemonė, skirta planuoti ir apmąstyti visus ugdymo programos aspektus, įskaitant tai, ką mokome, kaip mokome ir kaip vertiname visų vaikų mokymąsi. Autoriai taip pat atskleidžia pagrindinius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo principus ir teigia, kad siekiant praktinio įtraukaus ugdymo įgyvendinimo mokykloje, būtinos trys tarpusavyje glaudžiai susijusios dimensijos: 1) *įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimas*, 2) *įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimas*, 3) *įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimas*. Šios dimensijos padeda kryptingai planuoti ir įgyvendinti pokyčius mokykloje (žr. 3 pav.).



3 pav. Įtraukiojo ugdymo dimensijos

Šaltinis: sudaryta darbo autorės remiantis Booth ir Ainscow, 2002

Vertinant įtraukiojo ugdymo **kultūros** dimensiją skatinama galvoti apie tai, kaip kuriama saugi, priimanti, bendradarbiaujanti bendruomenė, kur kiekvienas jaučiasi vertingas. Kultūros dimensija apima *bendruomenės*, kurioje visi nariai jaučiasi priimti ir svarbūs, *kūrimą*, skatinant

bendradarbiavimą, pagarbą ir partnerystę su tėvais bei švietimo administratoriais. Ji taip pat siekia puoselėti įtraukiojo ugdymo vertybes, užtikrinti aukštus lūkesčius kiekvienam mokiniui, pašalinti mokymosi kliūtis, išvengti diskriminacijos ir užtikrinti skaidrią darbuotojų skyrimo bei skatinimo sistemą.

Įtraukiojo **ugdymo politikos įgyvendinimas** siekia, kad įtraukiojo ugdymo idėjos atsispindėtų visuose mokyklos dokumentuose ir planuose, taip pat yra skatinamas visų bendruomenės narių dalyvavimas nuo pat pirmos dienos tapimo bendruomenės nariu. Politikos dimensija apima *mokyklos prieinamumą ir atvirumą visiems mokiniams*, vengiant bet kokios atrankos ar segregacijos (t.y. neskirstant mokinius nei pagal jų lytį, nei pagal pasiekimus ar gebėjimus ir pan.) bei *pagalbą įvairovei*, kuri reiškia kiekvieno mokinio individualumo ir galimybių pripažinimą, efektyvių pagalbos sistemų kūrimą, savivertės ir pozityvaus elgesio skatinimą, patyčių prevenciją bei profesinį tobulėjimą, orientuotą į įtraukųjį ugdymą.

Įtraukiojo ugdymo **praktika** atsispindi kasdienėse mokyklos situacijose, kuriose derinami kultūros ir politikos principai. Pamokos planuojamos atsižvelgiant į mokinių įvairovę, o mokiniai aktyviai dalyvauja visuose ugdymosi proceso etapuose. Siekiant skatinti mokymąsi ir dalyvavimą, maksimaliai išnaudojami visi turimi materialiniai ir žmogiškieji ištekliai. Remiantis Booth ir Ainscow (2002) modeliu, praktika apima: *personalizuoto mokymosi organizavimą*, užtikrinantį visų mokinių įsitraukimą ir dalyvavimą, įskaitant jų dalyvavimą neformaliuose užsiėmimuose; *įsteklių mobilizavimą*, kai personalas identifikuoja ir įtraukia įvairius resursus iš mokyklos bendruomenės, tėvų, mokinių bei vietos organizacijų, kad padėtų mokiniams sėkmingai mokytis ir dalyvauti ugdymo veiklose. Be to, mokinių skirtumai vertinami kaip ugdymo proceso pranašumas, prisidedantis prie jo praturtinimo.

Išanalizavus mokslinę literatūrą, galima matyti, kad įtraukiojo ugdymo koncepto apibrėžčių vyrauja nemažas kiekis todėl, siekiant suvienodinti įtraukiojo ugdymo termino prasmę ir aiškinimą, 2008 m. UNESCO surengtoje tarptautinėje švietimo konferencijoje buvo apibrėžtas įtraukusis ugdymas kaip nenutrūkstamas procesas, kuriuo siekiama užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (UNESCO, 2001). Taip pat, galima pritarti A. Doménech ir O. Moliner (2013) mintims, kad įtraukusis ugdymas reikalauja radikalių pokyčių mūsų mąstyme apie švietimą, nes jis neapsiriboja tik mokymo turinio ir metodų keitimu. Tai reiškia, kad būtina keisti ne tik mokymo programas ir mokytojų mokymą, bet ir mokymosi procesus, kartu stiprinant mokinių tarpusavio santykius. Tinkamai suformuluotas požiūris ir bendradarbiavimas tarp visų suinteresuotų šalių (mokinių, tėvų, mokytojų, bendruomenės) yra esminiai kuriant efektyvią įtraukaus ugdymo strategiją tiek vietos, tiek nacionaliniu lygiu (Hordiichuk et al., 2022). Be to, trijų dimensijų integracija yra būtina siekiant sėkmingai įgyvendinti įtraukties principą ir užtikrinti kokybišką ugdymą visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų poreikių ar gebėjimų.

1.1.2. Įtraukaus ugdymo funkcijos

Įtraukusis ugdymas siekia užtikrinti, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų gebėjimų ar kilmės, turėtų lygias galimybes mokytis ir dalyvauti ugdymo procese. Šiame skyriuje apžvelgiamos pagrindinės įtraukaus ugdymo funkcijos, kurios padeda kurti palankią ir teigiamą mokymosi aplinką, skatinančią socialinę integraciją, įvairių gebėjimų mokinių dalyvavimą ir sėkmę.

Įvairovės ir priėmimo skatinimas (*angl. Promoting Diversity and Acceptance*). Įtraukusis ugdymas orientuotas į tai, kad visi mokiniai, nepaisant jų gebėjimų, kultūrinės, socialinės ar etninės kilmės, būtų priimami ir vertinami (Engelbrecht et al., 2017). Skatinant įvairovę ir priėmimą, ugdymo procesas padeda kurti aplinką, kurioje kiekvienas mokinyss gali jaustis vertinamas ir gerbiamas. Tai ne tik padeda kurti teigiamą mokymosi atmosferą, bet ir skatina mokinius gerbti bei vertinti kitų skirtumus, ugdant jų socialinį ir emocinį supratingumą asmenų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atžvilgiu (Mitchell, 2015). Tokiu būdu prisidedama prie socialinės integracijos ir teisingumo. Įtraukiojo ugdymo procese nuolat ieškoma tinkamiausių būdų, kaip reaguoti į įvairovę ir mokytiis gyventi su ja, siekiant tvarių pokyčių ir išvengiant sąlygų, kurios galėtų sukelti atskirtį. Tai reikalauja esminių ir naujoviškų mokymo programų, švietimo politikos ir mokyklų praktikos pokyčių bei restruktūrizavimo, kad būtų galima pakeisti ir pritaikyti mokyklos kultūrą (Sorkos, Hajisoteriou, 2020).

Mokymo metodų pritaikymas (*angl. Adapting Teaching Methods*). Įtraukusis ugdymas reikalauja, kad mokytojai pritaikytų mokymo metodus pagal individualius mokinių poreikius. Tai gali apimti diferencijuotą mokymą, individualizuotus uždavinius ir įvairius mokymo įrankius, kurie padeda užtikrinti geriausius mokymosi rezultatus. Kai kurie metodai turi būti planuojami iš anksto, o kiti – taikomi pamokos metu, atsižvelgiant į mokinių pažangą (Westwood, 2018). Šie metodai leidžia atsižvelgti į skirtingus mokymosi stilius ir gebėjimus, didinant mokymosi efektyvumą ir mokinių pasitenkinimą.

Bendradarbiavimo mokymosi aplinkos skatinimas (*angl. Fostering a Collaborative Learning Environment*). Įtraukusis ugdymas skatina bendradarbiavimą ne tik tarp mokinių, bet ir tarp mokytojų ir mokinių. Sukūrus bendradarbiavimo mokymosi aplinką, kurioje mokiniai gali dirbti kartu ir padėti vieni kitiems, ugdymo procesas tampa efektyvesnis ir labiau įtraukiantis. Tyrimai rodo, kad mokymasis vieniems iš kitų, kai tai integruojama į akademinę ir socialinę mokymosi kultūrą, yra itin vertingas (Galkienė, Monkevičienė, 2023). Pattiasina ir bendraautorių (2024) nustatyta, kad metodai, kurie remiasi moderniomis komunikacijos technologijomis, tokiomis kaip interaktyvios mokymosi platformos, multimedijos priemonės ir bendradarbiavimo programos, gali padidinti mokinių įsitraukimą ir dalyvavimą. Bendradarbiavimu pagrįstas ugdymas ne tik stiprina akademines žinias, bet ir ugdo svarbius socialinius įgūdžius, tokius kaip komunikacija, problemų sprendimas bei komandinio darbo gebėjimai, kurie yra būtini šiuolaikiniame globalizuotame pasaulyje (Pattiasina et al., 2024).

Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymas (*angl. Developing Social and Emotional Skills*). Įtraukusis ugdymas akcentuoja svarbą ugdyti mokinių socialinius ir emocinius įgūdžius, kurie yra būtini ne tik akademiniame, bet ir asmeniniame gyvenime (Llorent et al., 2024). Tai padeda mokiniams geriau suprasti ir valdyti savo emocijas, bei efektyviau bendrauti ir spręsti konfliktus su kitais.

Apibendrinant, įtraukusis ugdymas siekia užtikrinti lygias galimybes visiems mokiniams, skatindamas įvairovę, socialinę integraciją ir geresnę mokymosi patirtį. Pagrindinės šio ugdymo funkcijos apima įvairovės ir priėmimo skatinimą, kuris padeda kurti aplinką, kurioje mokiniai jaučiasi vertinami, mokymo metodų pritaikymą pagal individualius poreikius, bendradarbiavimo skatinimą tarp mokinių ir mokytojų, bei socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymą, būtinas tiek akademiniame, tiek asmeniniame augimui. Šios funkcijos kartu prisideda prie sėkmingo įtraukties principo įgyvendinimo ir teigiamo mokymosi proceso.

1.1.3. Įtraukiojo ugdymo valdymo modeliai

Užtikrinant kokybišką švietimo procesą, svarbu gebėti pritaikyti ugdymo modelius prie esamos aplinkos ir vaikų poreikių, siekiant sėkmingai įgyvendinti įtraukties ugdymo principą. Šiame skyriuje aptarsime įvairius ugdymo modelius randamus moksliniuose šaltiniuose.

Integracijos modelis. Pasak Magazzini (2020), integracija yra susijusi su aiškiu tikslų ir problemų apibrėžimu, kuriuos ji turėtų spręsti. Kaip pažymi Galkienė (2021), integracija gali būti suprantama kaip kultūrinių skirtumų mažinimas tarp skirtingų grupių arba socialinės atskirties ir ekonominės nelygybės mažinimas. Taip pat integracija gali būti suprantama kaip įsitikinimas, kad mažumos turėtų prisitaikyti prie daugumos, arba kaip nuostata, jog visa visuomenė turėtų dalyvauti integracijos procese, reaguojant į augančią gyventojų įvairovę šalyse. Galkienė (2021) (cituodama Magazzini, 2020; Curcic et al., 2014; Keskitalo, Olsen, 2019; Orlowski, Cottrell, 2019; Terzi, 2008; Bartz, 2019; Connor, Ferri, 2005) pastebi, kad integracijos atsiradimo pagrindas yra segregacijos praktikos, atsiradusios dėl tam tikrų grupių išskirtinumo. Šie išskirtinimai gali būti susiję su tautybe, kultūra, rase ar sveikatos būkle, kaip rodo įvairių autorių pateikti pavyzdžiai apie romų tautos vaikus Europoje, vietinius Skandinavijos gyventojus samius, indėnus ar afroamerikiečius JAV bei asmenis su negalia. Integracijos modelis siekia mokinių integravimo į bendras klases ir mokyklas, tačiau būtina užtikrinti, ne tik fizinę, bet ir jų socialinę-emocinę integraciją. Galkienė (2021) taip pat išskiria tris skirtingus integracijos tipus (žr. 4 pav.):



4 pav. Integracijos tipai

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis Galkiene, 2021.

- *Integracija kaip fizinis perkėlimas.* Vienas iš integracijos tipų yra fizinis mokinių perkėlimas į bendrojo ugdymo klases. Fizinis perkėlimas yra bazinė integracijos forma, tačiau ji nėra pakankama norint užtikrinti pilnavertį dalyvavimą ir įsitraukimą. Nors mokiniai fiziškai dalyvauja bendrose veiklose, dažnai trūksta jų emocinio ir socialinio įsitraukimo. Toks požiūris buvo pastebėtas, kai mokiniai su negalia arba kitokiomis švietimo poreikių grupėmis buvo įtraukti į bendrąsias mokyklas, tačiau nebuvo užtikrinamas jų visavertis dalyvavimas ir sąveika su bendraamžiais (Terzi, 2008). Nors buvo sudaromos sąlygos dalyvauti bendrojo

ugdymo veikloje, trūko reikalingos paramos ir pedagoginių priemonių, kurios padėtų integruotis ne tik fiziškai, bet ir socialiai bei emociškai.

- *Tarp integracijos ir asimiliacijos.* Kitas svarbus, bet sudėtingesnis integracijos tipas suteikia galimybę mažumoms funkcionuoti daugumos kultūroje, išlaikant savo identitetą. Priešingai nei asimiliacija, integracija nereiškia visiško prisitaikymo prie dominuojančių normų. Pavyzdžiui, samių etninės grupės patirtis Norvegijoje parodė, kaip integracija gali sukelti ir tapatybės praradimą, ir kovą dėl kultūros išlikimo (Orlowski, Cottrell, 2019). Šiuolaikiniai imigrantų pavyzdžiai rodo, kad integracija dažnai sukuria hibridinę tapatybę, kur išlaikomas savas identitetas, tačiau priimamos ir naujos vertybės.
- *Socialinė stratifikacija kaip integracijos katalizatorius.* Socialinė stratifikacija ir ekonominis statusas dažnai riboja tam tikrų visuomenės grupių, pavyzdžiui, romų, galimybes sėkmingai integruotis į visuomenę. Dažnai klaidingai manoma, kad romai nesilanko mokykloje, nes nevertina išsilavinimo, tačiau Rumunijoje atlikti tyrimai rodo, kad apie 42 proc. vaikų nelanko mokyklos dėl skurdo. Siekiant užtikrinti sėkmingą šių vaikų integraciją, reikia daugiau nei tik ekonominės paramos – būtina taikyti kompleksinę ir sisteminę politiką, kuri leistų pasiekti ilgalaikį teigiamą poveikį (Galkienė, 2021). Sėkmingai spręsti atskirties problemas galima tik stiprinant vietos bendruomenių ryšius ir mažinant socialinę stratifikaciją, kuri tiesiogiai veikia integracijos rezultatus.

Įtraukus specialusis ugdymas. Įtraukiojo ugdymo strategijos keičia tiek specialiojo, tiek bendrojo ugdymo sistemas, nes šios strategijos apima visus ugdymo aspektus, tokius kaip vizija, vieta ir vertinimas (Mitchell, 2020). Galkienė (2021) pastebi, kad specialiojo ugdymo elementai, pavyzdžiui, individualizuotas planavimas, tampa bendrojo ugdymo dalimi, tačiau kyla klausimų dėl jų tinkamos integracijos ir efektyvumo. Hornby (2021) teorija pabrėžia, kad specialusis ir įtraukusis ugdymas yra vienodai svarbūs ir veiksmingi švietimo sistemos komponentai, kurie užtikrina geresnes mokymosi galimybes visiems mokiniams. Nepaisant to, bendrojo ugdymo pedagogai neretai abejoja savo gebėjimais užtikrinti kokybišką įtrauktį, o be tvirtos paramos sistemos dauguma mokytojų atsargiai ar net neigiamai žiūri į įtrauktį.

Universalus dizainas mokymuisi (UDM). Universalus dizainas mokymuisi (UDM) yra metodas, skirtas sukurti mokymosi aplinką, kuri atitiktų visų mokinių poreikius, taikant įvairias mokymo strategijas ir technologijas (Meyer et al., 2014; Rapp, 2022). UDM modelis pripažįsta, kad besimokantieji turi skirtingus mokymosi būdus, todėl nuo pat proceso pradžios siekiama šalinti galimas kliūtis mokymuisi. Tokiu būdu mažinamas individualaus pritaikymo poreikis vėlesniais ugdymo etapais (Ališauskienė ir kt., 2020; Ališauskienė, 2021).

Rapp (2022) išskiria trys pagrindinius UDM principus: 1) įvairiapusiškas susidomėjimo skatinimas; 2) medžiagos pateikimo įvairiais būdais užtikrinimas; 3) įvairių veiklų ir išraiškos priemonių naudojimas. Pagal šiuos principus sudaryti mokymo planai iš anksto atitinka visų besimokančiųjų poreikius, todėl vėlesnės korekcijos tampa nereikalingos. Edyburn (2010) pabrėžia, kad UDM modelis reikalauja didesnio dėmesio kompleksinei ugdymo elementų sąveikai, įskaitant mokymosi tikslus, mokinių individualias savybes bei ugdymo metodų ir dalyvavimo strategijų parinkimą (Kaffemanienė ir kt., 2019).

Pagrindinis UDM tikslas - pašalinti nelanksčią, „visiems vienodą“ ugdymo programą (Chamblin, 2017). Kadangi UDM gali būti taikomas visiems mokymo aspektams - klasės klimatui, fizinei aplinkai, naudojamoms priemonėms, taikomiems metodams, mokinių sąveikai, informaciniam

ištekliams ir technologijoms, grįžtamajam ryšiui bei mokymosi rezultatų vertinimui - jis gali būti suprantamas ne tik kaip tikslas ar procesas, bet ir kaip klasėje taikomų įvairių praktikų rinkinys (Vrășmaș, 2018).

Bendradarbiavimo (Kooperatyvinis) mokymasis (angl. *Cooperative learning*). Šis modelis akcentuoja mokinių bendradarbiavimą ir tarpusavio paramą mokymosi procese. Dirbdami grupėse, mokiniai siekia bendrų tikslų, gerina akademinius rezultatus, giliau supranta mokomąją medžiagą, efektyviau sprendžia sudėtingus klausimus, įgyja geresnius mąstymo įgūdžius ir mažina stresą (Felder, Brent, 2007). Be to, tokie mokiniai turi didesnę motyvaciją mokytis, palaiko geresnius santykius su bendraamžiais ir turi aukštesnę savęs vertinimą. Tyrimai rodo, kad mokiniams su lengvu intelekto sutrikimu kooperatyvinis mokymasis taip pat prisideda prie geresnių įvertinimų, padeda geriau integruotis į mokymosi aplinką ir sąveikauti su bendraamžiais (Mitchell, 2020).

Ankstyvosios intervencijos modelis (AIM) (angl. *Response to Intervention - RTI*). Šis modelis yra orientuotas į laiku nustatomus mokymosi sunkumus ir pagalbą, siekiant užtikrinti kiekvieno mokinio sėkmę (Harris-Murri et al., 2006). Pirmiausia, visi mokiniai gauna kokybišką mokymą bendrojo ugdymo klasėje, o jų pažanga nuolat stebima. Mokiniais, kurie nepasiekia reikiamų rezultatų, yra suteikiama tam tikra pagalba. Jei mokiniams nepavyksta pasiekti reikiamų rezultatų, jiems teikiama papildoma pagalba, o jei ir tai neveikia, jie siunčiami specialiojo ugdymo vertinimui, kad būtų nustatyti jų specialūs poreikiai (Harris-Murri et al., 2006).

Įtraukiojo ugdymo valdymo modeliai yra esminiai užtikrinant mokinių integraciją ir gerovę. Jie orientuojasi į individualius mokinių poreikius, siekdami suteikti lygias mokymosi galimybes ir sukurti įtraukią švietimo sistemą. Apžvelgti modeliai siūlo įvairias strategijas, padedančias pasiekti šį tikslą. Integracijos modelis pabrėžia ne tik fizinį, bet ir socialinį bei emocinį mokinių įsitraukimą, o įtraukus specialusis ugdymas parodo, kad individualizuota parama yra būtina, siekiant užtikrinti pilnavertį dalyvavimą. Universalus dizainas mokymuisi siekia sukurti aplinką, atitinkančią visų mokinių poreikius, tuo tarpu bendradarbiavimo mokymasis stiprina mokinių tarpusavio ryšius ir motyvaciją. Ankstyvosios intervencijos modelis leidžia anksti identifikuoti ir spręsti mokymosi sunkumus, užtikrinant, kad visi mokiniai galėtų pasiekti savo potencialą.

1.2. Ugdymo proceso planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje

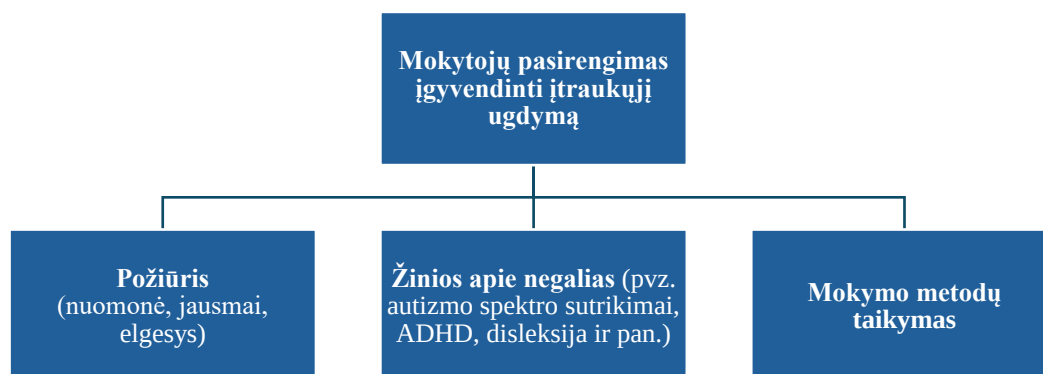
Mokytojai vaidina esminį vaidmenį užtikrinant ugdymo kokybę, ypač įgyvendinant naujas švietimo politikas (Fullan, 1993). Kokybiškas darbas įtraukiojo ugdymo švietimo sistemoje reikalauja, kad mokytojai vadovautųsi tam tikromis vertybėmis, nuostatomis ir turėtų specifinių įgūdžių bei kompetencijų. Tai reiškia, kad visi mokytojai turėtų būti ruošiami darbui įtraukiojo ugdymo švietimo sistemoje jau studijų metais, o vėliau, dirbdami, turėtų galimybę tobulinti profesinę kvalifikaciją bei įgyti papildomų žinių ir įgūdžių, reikalingų įvairių poreikių ir gebėjimų mokiniams ugdyti (Bauer et al., 2009).

Įtraukties principo įgyvendinimas reikalauja nuoseklaus ugdymo proceso planavimo ir organizavimo, užtikrinančio kiekvieno mokinio dalyvavimą ir sėkmę. Siekiant veiksmingai įgyvendinti įtrauktį, mokyklų vadovai ir pedagogai privalo kruopščiai planuoti ir koordinuoti ugdymo veiklas, pritaikyti mokymosi aplinką ir metodus atsižvelgdami į visus mokinius pagal jų individualias savybes ir

poreikius. Mokytojai privalo gebėti adaptuoti ugdymo programas, skatinti visų mokinių aktyvų dalyvavimą ir netradicinį mokymąsi (Kusuma, Ramadevi, 2013).

Nors mokytojai dažniausiai turi teigiamą požiūrį į mokinių su negalia įtraukimą į bendrojo ugdymo klases, jų žinios apie įtraukiojo ugdymo praktiką dažnai yra ribotos (Kurth, Foley, 2014; Nilholm, 2021). Be to, mokytojams trūksta žinių apie „nematomas“ negalias, tokias kaip disleksija ar aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (ADHD), kurios pasitaiko jų klasėse. Todėl būtina nuolat mokyti mokytojus, kaip pritaikyti ugdymo metodus, taikyti teorinius modelius bei naudoti inovatyvias praktikas, kad jie galėtų sukurti efektyvią įtraukiają aplinką visiems mokiniams.

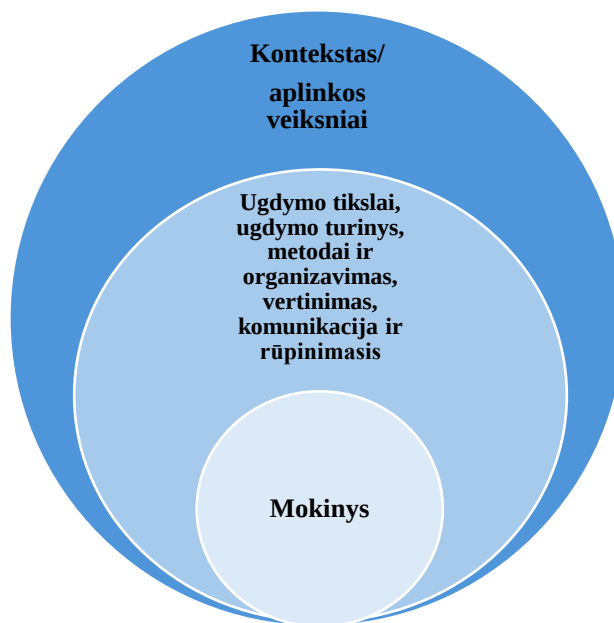
Srivastavos (2017) tyrime išskirti trys mokytojų pasirengimo įtraukiajam ugdymui veiksniai (žr. 5 pav.).



5 pav. Veiksniai, lemiantys mokytojų pasirengimą įtraukiajam ugdymui
Šaltinis: Srivastava et al., 2017, p. 565.

Kai kurie tyrimai rodo, kad sėkmingas įtraukties principo įgyvendinimas didžiąja dalimi priklauso nuo mokytojų įsitikinimų, jausmų ir pasirengimo priimti įtraukijį ugdymą (Srivastava et al., 2017). Anthos (2024) (cituoja Sarason, 1995; Scruggs, Mastropieri, 1996) teigia, kad sėkmės pagrindas slypi klasėje, o pagrindinis veiksnys yra patys mokytojai, jų išsilavinimas ir suvokimas.

Pritaikant teorinius modelius, tokius kaip Johnsen (2007) ugdymo programos modelis, pedagogai gali efektyviau planuoti ir adaptuoti ugdymą (žr. 6 pav.). Šis modelis taikomas kaip inovatyvi priemonė įtraukimo praktikai įgyvendinti bei tarnauja kaip pagrindinių temų ar aspektų, formuojančių tyrimo požiūrį į praktiką, sistema. Šis modelis remiasi ugdymo santykio teorija, kuri apima aštuonias esmines mokymo ir mokymosi situacijų bei procesų sritis, padedančias formuoti ugdymo praktiką. Pritaikant šiuos modelius ir metodikas kasdieniame darbe, mokytojai gali geriau suprasti įvairių mokinių poreikius ir kurti aplinką, kurioje kiekvienas mokinis galėtų maksimaliai atskleisti savo potencialą.



6 pav. Mokymo ir mokymosi kontekstas

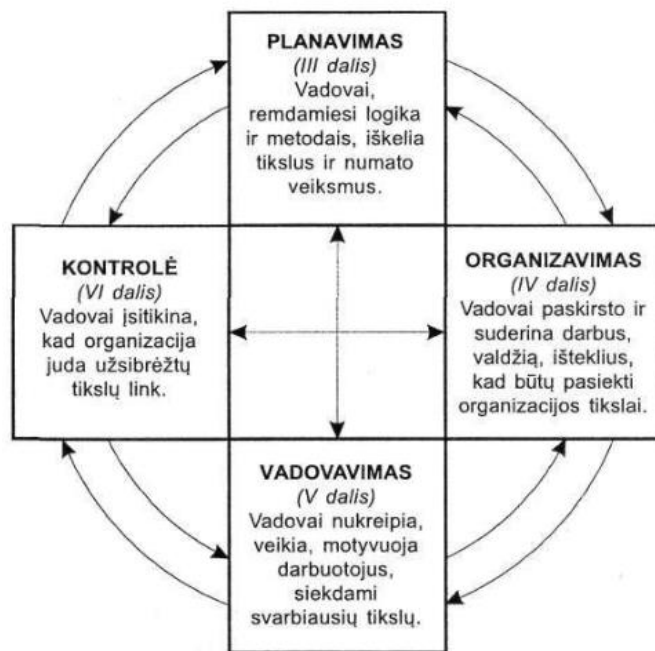
Šaltinis: sudaryta darbo autorės remiantis Johnsen, 2007.

Pagrindinis dėmesys skiriamas mokiniui, aplink kurį išdėstytos kitos svarbios sritys: ugdymo tikslai, ugdymo turinys, metodai ir organizavimas, vertinimas, komunikacija ir rūpinimasis. Šie septyni pagrindiniai aspektai yra susiję su mokyklos vidaus veikla. Visą šią sistemą apima kontekstas ir sąlyginiai veiksniai, kurie daro įtaką visai sistemai (Johnsen, 2007).

Apibendrinant galima teigti, kad sėkmingam įtraukiamam ugdymui svarbūs tokie faktoriai kaip mokytojų požiūris, žinios, pasirengimas, gebėjimas pritaikyti ugdymo programas ir metodus pagal mokinių poreikius, bei nuolatinis mokytojų profesinis tobulėjimas. Siekiant efektyviai įgyvendinti įtraukties principą, mokytojams būtina vadovautis vertybėmis, ugdyti specifinius įgūdžius ir taikyti inovatyvius mokymo modelius, kurie padėtų kurti aplinką, palankią visų mokinių mokymuisi. Todėl svarbu nuolat analizuoti ir tobulinti ugdymo procesus, kad kiekvienas mokinys galėtų pasiekti savo potencialą.

1.2.1. Ugdymo proceso planavimo vadybinės prieigos

Pagal tradicines vadybos teorijas, valdymo procesą sudaro keturios pagrindinės funkcijos: **planavimas**, **organizavimas**, **vadovavimas** ir **kontrolė**, kurios suprantamos kaip glaudžiai susijusių funkcijų grupė (žr. 7 pav.).



7 pav. Valdymo proceso sudedamųjų dalių tarpusavio ryšiai

Šaltinis: Stoner et al., 1999, p.13

Šios funkcijos sudaro pagrindą efektyviam valdymui bei ugdymo proceso užtikrinimui, o jų tinkamas taikymas yra būtinas siekiant užtikrinti organizacijos veiklos sėkmę (Stoškus, Beržinskienė, 2005; Želvys, 2001). Nuo XIX a. pabaigos įvairios vadybos teorijos skirtingai interpretuoja šias funkcijas, tačiau bendra nuostata lieka ta pati – tikslų siekimas priklauso nuo šių funkcijų koordinavimo ir pritaikymo (Stoner, Freeman, 1999; Bakanauskienė, Kyguolienė, 2013).

Ugdymo procesas, būdamas sudėtingas ir nuolat kintantis, reikalauja efektyvaus valdymo, kad būtų pasiekti aukšti švietimo rezultatai ir užtikrinta sklandi mokymosi eiga. Pirmasis ir svarbiausias vadybos etapas yra **planavimas**, kurio metu nustatomi tikslai, ištekliai bei metodai, reikalingi tikslų pasiekimui (Rodzevičiūtė, 2007; Bakanauskienė, Kyguolienė, 2013). Pasak Rajecko (2001), ugdymo tikslas yra tobulos asmenybės išugdytas, todėl, kaip teigia Rodzevičiūtė (2007), būtina gerai suplanuoti pamokas, iškelti konkrečius ir išmatuojamus tikslus.

Planavimo svarbą akcentuoja ir mokinių gebėjimų įvairovė. Mokymo planai turi būti lanksčiai pritaikomi, atsižvelgiant į skirtingus mokinių mokymosi gebėjimus bei poreikius. Anot Andini et al. (2020), visi mokiniai geba mokytis, tačiau jų gebėjimai ir galimybės klasėje skiriasi, todėl būtina pritaikyti mokymo programas taip, kad visi mokiniai galėtų aktyviai dalyvauti ir sėkmingai mokytis. Be nuoseklaus plano ugdymo institucijos negali efektyviai funkcionuoti.

Mokytojų vadybinės kompetencijos, tokios kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas, vertinimas, papildomo ugdymo organizavimas ir projektų valdymas, yra būtinos norint užtikrinti sklandžią ugdymo veiklą ir mokinių pažangą (Rodzevičiūtė, 2007; Kusuma, Ramadevi, 2013) (žr. 8 pav.). Trakšelys ir Martišauskienė (2013) pažymi, kad mokytojai turi gebėti analizuoti mokinių poreikius, formuluoti tikslus ir parinkti tinkamus metodus jų įgyvendinimui. Taip pat svarbu parinkti tinkamus išteklius, numatyti organizacines galimybes bei bendradarbiauti su tėvais ir specialistais.



8 pav. Mokytojo vadybinio kompetentingumo struktūra

Šaltinis: Rodzevičiūtė, 2007, p.36

Vadybos teorijos pateikia įvairius planavimo aspektus, padedančius struktūrizuoti ir racionalizuoti ugdymo procesą:

- **Mokslinio valdymo teorija** (F. W. Taylor) daugiausia dėmesio skiria efektyvumui per darbų standartizavimą ir našumo analizę. Ši teorija ugdymo procese leidžia planuoti užduotis remiantis moksliniais metodais, nustatant optimalius mokymo būdus ir darbo laiką (Vanagas, Vyšniauskienė, 2012; Rao, 2010).
- **Administracinė teorija** (H. Fayol) pabrėžia strateginį planavimą per penkias pagrindines valdymo funkcijas: planavimą, organizavimą, vadovavimą, koordinavimą ir kontrolę. Ugdymo planavime ši teorija padeda formuluoti aiškius mokymo tikslus, nustatyti priemones ir metodus, reikalingus tikslams pasiekti, ir skatina integruotą požiūrį, kuris pagerina bendrą ugdymo kokybę (Raghavulu, Bose, 2010).
- **Fordizmas** (H. Fordas) iškelia standartizavimo svarbą, pabrėždamas darbo procesų ir instrukcijų vienodumą, kuris užtikrina nuoseklią mokymo kokybę ir veiksmingumą. Šis požiūris padeda sudaryti aiškias mokymo programas ir bendrinius vertinimo kriterijus, suteikiančius mokiniams ir mokytojams struktūruotą ugdymo sistemą.

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo proceso planavimo vadybinės prieigos pabrėžia planavimo kaip esminės vadybos funkcijos svarbą, kuri padeda aiškiai apibrėžti tikslus, suderinti metodus ir išteklius bei prisitaikyti prie mokinių gebėjimų įvairovės. Mokytojų vadybiniai įgūdžiai, paremti vadybos teorijomis, užtikrina struktūrizuotą, kokybišką ir efektyvų ugdymo procesą, leidžiantį pasiekti aukštus švietimo rezultatus ir sklandžią organizacijos veiklą. Tokiu būdu vadybiniai aspektai padeda mokytojams sukurti įtraukiančią ir sklandžią mokymosi aplinką, prisitaikančią prie įvairių mokinių poreikių ir užtikrinančią jų pažangą.

1.2.2. Ugdymo proceso organizavimo vadybinės priemonės

Ugdymo proceso organizavimas yra sudėtingas vadybos uždavinys, apimantis sistemingą veiksmų ir sprendimų planavimą, paskirstymą bei jų vykdymo kontrolę. Norint užtikrinti veiksmingą ugdymo tikslų pasiekimą, būtina aiškiai apibrėžti struktūrą, kuri garantuoja veiklos koordinaciją ir darbuotojų atsakomybės pasiskirstymą. Tai leidžia ne tik išnaudoti turimus išteklius, bet ir sukurti aplinką, kurioje ugdymo procesas tampa efektyvus bei kryptingas.

Organizacinės struktūros vaidmuo ugdymo proceso organizavime

Organizacinė struktūra yra esminė ugdymo proceso vadybos sudedamoji dalis, kuri padeda užtikrinti veiklos sistemingumą, atsakomybės paskirstymą bei efektyvų funkcijų koordinavimą (Gupta, 2015). Pasirinktos struktūros tipas (pvz., linijinė, funkcinė ar matricinė) turi tiesioginę įtaką ugdymo proceso efektyvumui. Linijinė struktūra, dėl savo paprastumo ir aiškumo, tinka mažesnėms organizacijoms, kuriose valdymo procesai yra mažiau sudėtingi. Funkcinė struktūra suteikia galimybę specializuoti užduotis ir pagerinti funkcijų vykdymą, ypač didesnėse ar kompleksiškesnėse mokyklos organizacijose. Tuo tarpu matricinė struktūra, apjungianti linijinį ir funkcinį principus, leidžia lanksčiau reaguoti į pokyčius bei spręsti sudėtingus vadybinius uždavinius (Vanagas, Vyšniauskienė, 2012).

Projektuojant organizacinę struktūrą, būtina analizuoti tiek vidinius, tiek išorinius veiksnius. Vidiniai veiksniai apima darbuotojų skaičių, kvalifikaciją, darbo pasidalijimą ir komunikacijos srautus, o išoriniai – socialinę, ekonominę ir technologinę aplinką. Struktūros pritaikymas pagal šiuos veiksnius leidžia užtikrinti, kad organizacija būtų pasirengusi reaguoti į kintančius ugdymo poreikius ir iššūkius.

Ne mažiau svarbus veiksnys ugdymo proceso organizavime yra organizacijos kultūra, kuri formuoja bendrą veiklos kryptį ir darbuotojų įsitraukimą. Organizacijos kultūra yra vertybių, normų ir elgesio standartų visuma, kuri veikia ugdymo procesą tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai (Kalkan, 2020). Hierarchinė kultūra užtikrina kontrolę ir struktūriškumą, tuo tarpu inovacinė kultūra skatina kūrybiškumą ir naujovių taikymą. Komandinė kultūra stiprina bendradarbiavimą, o rinkos orientacija ugdo siekį pasiekti rezultatus ir išlikti konkurencingais. Šių kultūros rūšių suderinimas su organizacijos strategija ir tikslais yra esminis siekiant ilgalaikės sėkmės (Vanagas, Vyšniauskienė, 2012).

Organizacijos kultūra ir jos reikšmė ugdymo procesui

Organizacijos kultūra yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių ugdymo proceso kokybę ir efektyvumą. Tai vertybių, normų ir elgesio standartų visuma, kuri formuoja darbuotojų motyvaciją bei veiklos kryptingumą (Lubis, Hanum, 2019). Kultūra turi įtakos ne tik kasdienėms veikloms, bet ir ilgalaikiams strateginiams tikslams. Pavyzdžiui, hierarchinė kultūra užtikrina kontrolę ir procesų struktūriškumą, o inovatyvi kultūra skatina kūrybiškumą, naujų ugdymo metodų paiešką ir jų taikymą. Komandinė kultūra padeda stiprinti bendradarbiavimą tarp pedagogų, mokinių bei tėvų, tuo tarpu rinkos orientacija skatina organizacijos konkurencingumą ir siekį pasiekti aukštus rezultatus (Cardona et al., 2023; Kalkan, 2020).

Stipri organizacijos kultūra padeda motyvuoti darbuotojus, skatinti jų įsitraukimą į ugdymo proceso tobulinimą ir didinti jų lojalumą (Lubis, Hanum, 2019). Kita vertus, ilgalaikėse organizacijose kultūros keitimas gali būti sudėtingas. Pokyčiams įgyvendinti būtinas nuodugnus diagnostikos

procesas, aiškus veiksmų planas ir aktyvus darbuotojų įtraukimas. Tai reiškia, kad kultūriniai pokyčiai turi būti vykdomi palaipsniui, siekiant užtikrinti sklandų perėjimą prie naujų vertybių ir normų.

Vadovo ir lyderio vaidmuo ugdymo proceso organizavime

Vadovo ir lyderio vaidmenys yra pagrindiniai kuriant organizacinę struktūrą ir kultūros elementus ugdymo procese (Dinsdale, 2017). Jų užduotis – užtikrinti, kad ugdymo procesas atitiktų organizacijos strateginius tikslus, bei sudaryti sąlygas veiksmingai veiklos koordinacijai. Vadovai, veikdami kaip tarpininkai tarp organizacinės struktūros ir kultūros, turi užtikrinti aiškų atsakomybių pasiskirstymą, efektyvią komunikaciją ir darbuotojų motyvaciją. Jie taip pat privalo kurti palankią aplinką, skatinančią darbuotojų įsitraukimą, kūrybiškumą ir savarankiškumą (Lazarevič-Moravčević, Ružičić, 2023).

Tinkamai suderinta organizacinė struktūra ir kultūra yra būtina sąlyga ugdymo proceso sėkmei. Tai leidžia optimaliai panaudoti turimus žmogiškuosius ir materialiuosius išteklius, gerinti mokymo kokybę bei užtikrinti, kad visi ugdymo proceso dalyviai galėtų dirbti siekdami bendrų tikslų (Dinsdale, 2017).

Apibendrinant, ugdymo proceso organizavimas reikalauja aiškiai apibrėžtos struktūros ir stiprios organizacijos kultūros, kurios užtikrina veiklos koordinaciją, atsakomybės pasiskirstymą bei darbuotojų motyvaciją. Tinkama organizacinė struktūra ir kultūros suderinamumas leidžia efektyviai naudoti išteklius, skatinti kūrybiškumą bei pasiekti strateginius tikslus. Vadovai ir lyderiai atlieka svarbų vaidmenį, kuriant palankią aplinką, stiprinant darbuotojų įsitraukimą ir užtikrinant ugdymo proceso kryptingumą.

1.2.3. Ugdymo proceso valdymas

Ugdymo proceso valdymas yra neatsiejama pedagoginio darbo dalis, apimanti ne tik pamokų planavimą, organizavimą, mokymo metodų parinkimą, bet ir efektyvų klasės valdymą, tinkamos mokymosi atmosferos kūrimą bei mokinių elgesio kontrolę. Tam, kad mokymosi procesas būtų saugus ir produktyvus, mokytojas turi užtikrinti tinkamą klasės tvarką ir pozityvią atmosferą tiek pamokų, tiek pertraukų metu. Mokytojo gebėjimas valdyti ugdymo procesą tiesiogiai veikia mokinių mokymosi pasiekimus, motyvaciją ir jų socialinę integraciją.

Oktavianti et al. (2020), Polirstok S. (2005) pažymi, kad norint efektyviai valdyti ugdymo procesą, būtina kurti **teigiamą aplinką**, **laikytis taisyklių** bei palaikyti **gerus santykius** tarp mokinių ir mokytojų. Tą galima pasiekti laikantis tam tikrų mokymosi taisyklių, taikant sėdėjimo ir mokinių grupavimo metodus bei tinkamai formuojant klasės aplinką. Oktavianti et al. (2020) taip pat pabrėžia klasės estetikos svarbą: mokinių darbų demonstravimas, tinkamas apšvietimas, oro temperatūra bei geros akustinės sąlygos padeda sukurti komfortišką ir produktyvią aplinką. Polirstok (2015) pastebi, kad saugios ir emociškai palaikančios aplinkos kūrimas yra ypač svarbus, kai mokiniai susiduria su sudėtingais klausimais – taip stiprinamas jų pasitikėjimas savimi.

Kalbant apie elgesio valdymą, svarbu taikyti prevencines priemones, kurios padėtų išvengti konfliktų ir užtikrintų saugią mokymosi aplinką. Mokytojas turėtų mokyti mokinius tinkamai reaguoti į konfliktines situacijas, ypač kai klasėje yra mokinių, turinčių elgesio problemų. Vilniaus psichologinės - pedagoginės tarnybos „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokykloje rekomendacijose“ (2020) nurodoma, kad prevencijos priemonės, konfliktų sprendimo

strategijos ir tinkama elgesio reguliacija padeda sukurti darnią mokymosi aplinką. Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), dažnai reikalauja papildomų mokytojo veiksmų, nukreiptų į elgesio reguliavimą ir visos klasės valdymą. Todėl labai svarbu, kad mokytojai gerai pažintų mokinius, jų gebėjimus bei elgesio ypatumus, labiau akcentuotų teigiamą mokinių elgesį, pagirtų juos už pastangas ir pasiekimus (Polirstok, 2015), nes tai padeda lengviau valdyti klasę.

Viena iš svarbiausių ugdymo proceso valdymo priemonių yra tinkamai parengtos klasės taisyklės. Wong H. ir Wong R. (2014) teigia, kad trumpai ir aiškiai suformuluotos taisyklės padeda mokiniams geriau suprasti klasės tvarką. DiGiulio (2006) išskiria keturis taisyklių tipus, tačiau tik *proaktyvios taisyklės* yra efektyvios mokinių elgesiui reguliuoti. Kiti trys tipai, *reaktyvios taisyklės*, dažnai yra žalingi, nes orientuoti į bausmes ir gali neigiamai paveikti mokinių emocinį intelektą. DiGiulio (2006) mokytojui siūlo, taikyti proaktyvios taisykles, kurios kuria pozityvią atmosferą ir ugdo mokinių empatišką, teigiamą elgesį. Proaktyvios taisyklės yra nukreiptos į mokinių mokymąsi ir ugdymą, suteikiant jiems galimybę suprasti tinkamą elgesį. Taisyklės turėtų būti orientuotos į teigiamą bendravimą ir padėti mokiniams iš anksto suprasti, kokie veiksmai yra tinkami klasėje. Tam, kad taisyklės skatintų klasės bendruomenės kūrimą, o ne tarnautų kaip bausmės priemonė, jas reikia kurti kartu su mokiniais suteikiant galimybę mokiniams apmąstyti bei padiskutuoti, koks elgesys yra tinkamas (Brady et al. 2011; DiGiulio 2006).

DiGiulio (2006) aprašo šiuos taisyklių tipus:

- **Reaktyvios taisyklės, kurios kelia grėsmę:** tokios taisyklės naudojamos kaip grasinimai, orientuoti į draudimus. Jos dažniausiai yra destruktivos, nes verčia mokinius elgtis tik dėl baimės, o ne dėl supratimo (pvz. „Nelaužyk taisyklės, kitaip būsi nubaustas“).
- **Reaktyvios taisyklės, kurios klaidina:** taisyklės, pateiktos neigiamai, pvz., „Nesityčiok“ ar „Nesikeik“. Brady et al. (2011) bei DiGiulio (2006) siūlo, kad vietoj draudimų reikėtų mokyti teigiamo elgesio, formuojant aiškas ir konstruktyvias normas.
- **Reaktyvios taisyklės, kurios iškraipo:** tai neaiškos taisyklės, kurios sukelia dviprasmybių ir neaiškumų, dėl ko mokiniai gali nesuprasti, ko iš jų tikimasi.

Empatiški ir pagarbūs santykiai tarp mokytojo ir mokinių taip pat yra labai svarbūs kuriant teigiamą klasės atmosferą. Oktavianti et al. (2020) bei Li et al. (2022) pabrėžia, kad mokytojo empatija ir pagarba visiems mokiniams, įskaitant specialiųjų poreikių turinčius mokinius, gerina mokymosi rezultatus ir kuria teigiamą klasės klimatą. Rasuli et al. (2023) atliktas tyrimas rodo, kad teigiami mokinių ir mokytojų santykiai skatina mokinių motyvaciją bei susidomėjimą, įtraukia juos į ugdymo procesą, stiprina jų pasitikėjimą savimi. Allen et al., 2011; Hughes et al., 2008 tyrimai taip pat parodė, kad mokiniai labiau stengiasi ir aktyviau dalyvauja akademinėje veikloje, dirba intensyviau, įsitraukia į sudėtingesnes akademines veiklas, elgiasi tinkamiau mokyklos aplinkoje kai jaučia, jog mokytojams jie rūpi.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo vaidmuo ugdymo proceso valdyme yra itin svarbus, nes jis atsako už efektyvų klasės valdymą ir produktyvios atmosferos kūrimą. Mokytojo gebėjimas taikyti įvairius valdymo metodus – kurti struktūruotas taisykles, naudoti prevencines elgesio strategijas ir skatinti pagarbos atmosferą – padeda siekti geresnių mokymosi rezultatų. Ugdymo proceso vadyba reikalauja, kad mokytojas įsiklausytų į kiekvieno mokinio poreikius, įskaitant specialiųjų poreikių mokinius, ir kurtų emociškai palaikančią, saugią mokymosi aplinką.

1.2.3.1. Mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimo būdai

Mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimas yra esminis procesas, leidžiantis mokytojams vertinti ne tik mokinių akademinę veiklą, bet ir stebėti jų tobulėjimą. Nuolatinis mokinių veiklos stebėjimas užtikrina, kad kiekvienas mokinys galėtų sėkmingai dalyvauti mokymosi procese ir pasiektų geriausių rezultatų (Yılmaz R. K., 2021; Florian, 2014). Pasiekimų stebėjimas mažina skirtumus tarp mokinių, didina jų įsitraukimą ir gerina bendrus mokymosi rezultatus (Shapiro et al., 2009). Be to, šis procesas leidžia laiku pastebėti sunkumus ir koreguoti mokymosi programas taip prisidedant prie akademinio, socialinio ir emocinio mokinių augimo (Deno, 2003; Rahi et al., 2024; Stecker et al., 2005).

Fuchs L. S. ir Fuchs D. (2006) apibūdina akademinės pažangos stebėjimą kaip metodiką, leidžiančią įvertinti mokinių pasiekimus, tačiau vertinimas neturėtų apsiriboti tik žinių įvertinimu. Reikėtų įtraukti ir socialinius įgūdžius bei asmeninį tobulėjimą, siekiant visapusiškai įvertinti mokinių ugdymosi poreikius. Visapusiškas vertinimas leidžia mokytojui geriau suprasti mokinių pažangą ir mokymo programos veiksmingumą. Tai ypač svarbu vertinant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) (Suleymanov, 2015).

Siekiant nuoseklumo ir veiksmingumo, mokytojas turi taikyti vadybines praktikas, kurios padėtų struktūruoti stebėjimo procesą: nustatyti stebėjimo tikslus, pasirinkti tinkamus vertinimo įrankius ir pritaikyti surinktus duomenis mokymo programos tobulinimui. Vadovaujantis stebėjimo duomenimis, mokytojas gali laiku pritaikyti ugdymo metodus, kad mokiniai, ypač turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), gautų reikiamą pagalbą, o mokymo programa atitiktų jų poreikius (Rahi et al., 2024).

Norint visapusiškai įvertinti mokinio ugdymosi poreikius, numatyti strategijas ir tinkamai adaptuoti ugdymo programą, naudojami įvairūs stebėjimo būdai. Mažylienė (2011) akcentuoja akademinį, elgesio ir socialinių įgūdžių vertinimą bei bendradarbiavimą su tėvais, siekiant sukurti pilnavertį individualizuoto mokymo planą. Rahi et al. (2024) pateikia šiuos stebėjimo metodus: raidos patikras, akademinis vertinimas, elgesio vertinimas ir funkcinis vertinimas. Johnsen (2012) papildomai siūlo naudoti pokalbius, interviu, anketų pildymą, mokinio įsivertinimą, pasiekimų testus, specifinių gebėjimų ar įgūdžių testus. Willms (2003) išskiria tris pagrindinius stebėjimo tipus: *atitikties stebėjimas*, kuris orientuotas į švietimo standartų atitikimą; *diagnozavimo stebėjimas*, akcentuojantis mokinių mokymosi procesą ir jų akademinis pasiekimus; ir *veiklos stebėjimas*, kuris matuoja įvesties (kaip mokiniai gauna išsilavinimą) ir išvesties (mokinių pasiekimų) rodiklius. Cheng (2003) pateikė šiuos stebėjimo sistemos žingsnius:

1. Stebėjimo srities nustatymas.
2. Tinkamų vertinimo įrankių parinkimas.
3. Stebėjimo plano kūrimas ir jo laikymasis.
4. Diagramų ir lentelių naudojimas rezultatams parodyti.
5. Surinktų duomenų analizavimas ir pasiekimų lygių nustatymas.
6. Atnaujinimų diegimas - remiantis stebėjimo duomenimis, adaptuojama mokymo programa bei mokytojo instrukcijos, kad mokiniai gautų geresnį ugdymą.

7. Nuolatinio stebėjimo tęsimas ir vertinimas pagal poreikį, taip pat mokymo, atitinkantį ugdymo(si) standartus, užtikrinimas.

Šie tipai užtikrina, kad mokinių pasiekimai būtų vertinami sistemingai, o mokytojai gebėtų valdyti vertinimo procesą. Šie stebėjimo sistemos žingsniai yra labai svarbūs, nes jie padeda mokytojams veiksmingai stebėti ir vertinti mokinių pažangą, išlaikyti organizuotą ir nuoseklią stebėjimo struktūrą, kuri padeda identifikuoti mokinių poreikius bei užtikrinti jiems reikalingą pagalbą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimas yra būtinas siekiant užtikrinti, kad kiekvienas mokinis galėtų sėkmingai dalyvauti mokymosi procese. Efektyvus stebėjimas suteikia galimybę laiku pastebėti mokymosi iššūkius ir pritaikyti atitinkamus ugdymo metodus. Įvairių stebėjimo metodų taikymas, pvz., akademinis, elgesio ar socialinių įgūdžių vertinimas, leidžia ne tik suprasti kiekvieno mokinio pažangą, bet ir pritaikyti mokymosi aplinką jų poreikiams. Sistemingas ir tinkamai organizuotas stebėjimas, prisideda prie efektyvaus ugdymo ir geresnių mokymosi rezultatų, padidina mokinių įsitraukimą ir padeda užtikrinti kokybišką ugdymą visiems mokiniams.

1.2.3.2. Mokymosi organizavimo metodai ir strategijos

Ugdymo proceso vadybinės prieigos glaudžiai siejasi su mokymosi organizavimo metodais ir strategijomis, nes tiek struktūra, tiek kultūra sudaro pagrindą efektyviam mokymo metodo pasirinkimui ir įgyvendinimui. Aiški ir veiksminga organizacinė struktūra, apimanti atsakomybių pasiskirstymą bei užduočių koordinavimą, leidžia mokytojams sėkmingai naudoti diferencijuotas, bendradarbiavimu grindžiamas ar individualizuotas mokymo strategijas.

Įgyvendinant įtraukties principą mokykloje, mokytojui itin svarbu pasirinkti tinkamus mokymosi organizavimo metodus ir strategijas. Pasak Tomlinson (2001), mokytojai, gebantys valdyti įvairius mokymo metodus, sukuria aplinką, kurioje kiekvienas mokinis gali pasiekti savo potencialą. Srivastava et al. (2017) pabrėžia, kad veiksmingi metodai apima diferencijuotą mokymą, bendradarbiavimu pagrįstas strategijas, tokias kaip mokinių tarpusavio pagalba, ir klasės valdymo technikas. Mažylienė (2011) papildomai išskiria tokias strategijas kaip mokymą bendradarbiaujant, kooperuotą ir komandinį mokymą, individualų planavimą, mokymąsi bendradarbiaujant, problemų sprendimą drauge, heterogeninį grupavimą, lanksčias užduotis, ugdymo diferencijavimą, stebėseną, pasiekimų vertinimą ir alternatyvias mokymosi strategijas, kurios padeda atsižvelgti į mokinių poreikius (žr. 1.2.3.2.1 lentelę).

1.2.3.2.1 lentelė

Įtraukaus ugdymo metodai ir strategijos

Metodas / Strategija	Aprašymas	Tikslas	Praktinis pritaikymas
Bendradarbiaujantis mokymas	Keli mokytojai dirba kartu ir dalinasi atsakomybe bei pamokų planavimu.	Gerinti mokymosi kokybę	Bendra pamokų planavimo ir vertinimo veikla

Lentelės tęsinys 30 psl.

1.2.3.2.1 lentelės tęsinys

Metodas / Strategija	Aprašymas	Tikslas	Praktinis pritaikymas
Kooperuotas mokymasis ir mokinių pagalba	Grupinis darbas, kai mokiniai padeda vieni kitiems mokymosi procese.	Stiprinti socialinius įgūdžius	Užduočių atlikimas heterogeninėse grupėse
Individualus planavimas	Individualūs mokymo planai specialiųjų poreikių mokiniams, kuriuose atsižvelgiama į jų asmeninius tikslus.	Užtikrinti individualius ugdymo tikslus	Individualizuoti mokymo planai, reguliari pažangos stebėseną
Problemų sprendimas drauge	Mokytojas su mokiniais aptaria taisykles, elgesio standartus ir valdymo strategijas, kurios užtikrina tvarką klasėje.	Kurti harmoningą mokymosi aplinką	Taisyklių kūrimas, drauge nustatytos paskatinimų sistemos
Heterogeninis grupavimas	Mokinių grupavimas pagal skirtingus gebėjimus, interesus ar poreikius tam, kad skatintų bendradarbiavimą ir supratimą tarp mokinių.	Skatinti mokinių įtrauktį	Skirtingų grupių organizavimas pagal užduotis
Diferencijuotas mokymas	Mokymosi turinio, užduočių ir tempų pritaikymas pagal mokinių gebėjimus ir poreikius.	Skatinti kiekvieno mokinio pažangą	Užduočių sunkumo lygio koregavimas, pritaikyti testai
Technologijų integravimas	Skaitmeninių priemonių naudojimas siekiant padidinti mokinių įtraukimą ir mokymosi motyvą.	Ugdyti skaitmeninius ir bendruosius įgūdžius	Interaktyvios pamokos, virtualios ekskursijos, vaizdo konferencijos

Šaltinis: sudaryta autorės

Mokymas bendradarbiaujant. Mokytojams itin svarbu bendradarbiauti tarpusavyje ir su specialistais sprendžiant problemas bei teikiant pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (Mitchell, 2015). Bendradarbiavimas klasėje, kai dirba daugiau nei vienas pedagogas, skatina efektyvesnį ugdymą (Johnsen, 2001a; Igrić, Cvitković, 2013). Pamokos ruošiamos, vedamos ir vertinamos kartu, o tai padeda sukurti veiksmingą ugdymo procesą ir pagerinti mokinių mokymosi rezultatus.

Kooperuotas ir komandinis mokymas apima ne tik mokytojų, bet ir specialistų, pedagogų bei administracijos vadovų bendradarbiavimą, siekiant ugdyti mokinių socialinius ir akademinis gebėjimus. Šis bendradarbiavimas reikalauja vadybinių įgūdžių, kurių dėka sukuriamas tarpusavio pagalbos ir atsakomybės atmosfera, veiksmingai paskirstomi vaidmenys ir užtikrinama nuosekli komunikacija. Tokia komanda gali efektyviai prisidėti prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo, užtikrindama, kad kiekvienas mokinys gautų reikiamą pagalbą ir palaikymą (Lakkala et al., 2021).

Individualus planavimas. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams svarbu, kad jų veikla būtų nuolat stebima, planuojama, vertinama ir pritaikoma. Individualiai įvertinus jų gebėjimus, parengiamas individualus mokymosi planas, o mokymosi procesas vyksta tikslingai, orientuotas į realius kasdienio gyvenimo poreikius. Tikslingas planavimas bei periodiška pažangos stebėseną padeda užtikrinti, kad mokiniys nuosekliai siektų išsikeltus tikslus (Simon, Black, 2011).

Mokymasis bendradarbiaujant ne tik padeda mokiniams gilinti akademines žinias, bet ir skatina jų socialinę bei emocinę vystymąsi (Mitchell, 2015). Ši metodika yra naudinga tiek tiems mokiniams, kurie padeda kitiems, tiek tiems, kuriems reikia papildomo paaiškinimo. Bendradarbiaujant mokiniai mokosi kartu, prisiima atsakomybę už savo bei kitų pasiekimus, o tai gerina ne tik akademinius rezultatus, bet ir skatina teigiamą požiūrį į bendraklasius bei stiprina savigarbą (Osman et al., 2011)

Problemų sprendimas drauge. Tai struktūruotas požiūris, kai mokytojai su mokiniais kuria aiškias taisykles ir nustato paskatinimų bei nuobaudų sistemą, padedančią valdyti netinkamą elgesį klasėje. Toks požiūris mažina įtampą, didina mokinių įsitraukimą ir kuria harmoningą mokymosi aplinką (Giangreco et al., 1994).

Heterogeninis grupavimas skatina mokinių įtraukimą, nes grupės formuojamos pagal mokinių gebėjimus, interesus ir poreikius, kad būtų lengviau pritaikyti mokymo metodus (Smale-Jacobse et al., 2019). Mokytojai, kaip vadybininkai savo klasėje, gali periodiškai peržiūrėti grupių sudėtį ir taikyti lankstų, tačiau tikslingą grupių formavimo modelį, kad būtų išvengta socialinės atskirties. Mokytojo atsakomybė – skatinti bendradarbiavimą, kurti bendruomenės jausmą ir mažinti konkurenciją tarp mokinių.

Diferencijuotas, individualizuotas arba personalizuotas mokymas leidžia pritaikyti ugdymo turinį ir metodus prie individualių mokinių poreikių (Ališauskienė, Miltenienė, 2018). Pavyzdžiui, mokytojas gali parengti įvairaus sudėtingumo užduotis, kad kiekvienas mokiniys galėtų dirbti savo tempu ir lygmeniu (Tomlinson, 2014). Mokytojai, dirbantys diferencijuotose klasėse, geriau supranta savo mokinius ir mokymą vertina labiau kaip kūrybinį procesą, o ne kaip rutiną (Tomlinson, 1999). Kai diferencijavimo principai derinami su gerai parengta mokymo programa, klasėje vyksta intensyvus darbas (Kusuma, Ramadevi, 2013). Dudzinskienė, Kišonienė ir kt. (2008) išskiria tokius diferencijavimo aspektus kaip *darbo tempo pamokoje diferencijavimą*, atsižvelgiant į mokinių žinių ir gebėjimų lygmenį, *diferencijavimą pagal interesus* ir *užduočių pateikimo diferencijavimą*. Autorės taip pat išskiria tris pagrindinius klasės struktūros diferencijavimo būdus: *darbą poromis*, *grupinį* arba *individualų darbą* bei *mokinių grupavimą* klasėje. Petty (2006) aprašo tris panašius mokymo būdus: *visos klasės mokymą*, *savarankišką mokymąsi* ir *individualų mokymąsi*, pabrėždamas, kad aktyvūs mokymo būdai, tokie kaip diskusijos, grupinis darbas, žaidimai, vaidinimai, interaktyvus visos klasės mokymas ir įvairūs projektai, yra ypač efektyvūs.

Technologijų integravimas į mokymąsi yra svarbus veiksnys, skatinantis mokinių įtraukimą, susidomėjimą, dalyvavimą, kūrybiškumą ir motyvaciją (Sparks, 2019). Technologijų integravimas leidžia mokytojams kurti interaktyvias ir įtraukias pamokas, kurios atitinka skirtingų mokinių poreikius. Bitinas (2000) pabrėžia, kad šiuolaikinės technologijos yra labai svarbios siekiant optimizuoti ugdymą. Tradiciniai mokymo metodai gali sukelti atskirtį, tuo tarpu technologijos suteikia galimybes mokytis visiems vaikams. Pavyzdžiui, mobiliųjų technologijų, tokių kaip planšetės ir išmanieji telefonai, naudojimas leidžia mokiniams mokytis bet kur ir bet kada, o virtualios ekskursijos suteikia galimybę tyrinėti pasaulį tiems, kurie negali dalyvauti tradicinėse išvykose, pvz. turi fizinę negalią, tuo tarpu gabiesiems mokiniams suteikia galimybę praplėsti savo žinias ir įgūdžius. Vaizdo konferencijos gali sujungti mokinius su kitomis mokyklomis ir bendruomenės nariais, taip

plečiant mokymosi galimybes visiems mokiniams, ypač gabiesiems (Sparks, 2019). Todėl mokyklos vadovybė turėtų inicijuoti mokymus mokytojams, užtikrinti prieinamą technologijų infrastruktūrą ir skirti lėšų jų diegimui, siekdama įgyvendinti mokyklos įtraukiojo ugdymo tikslus.

Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi organizavimo metodai ir strategijos yra būtini įtraukties principo elementai, leidžiantys efektyviai atsižvelgti į įvairių mokinių poreikius ir gebėjimus. Svarbu kurti bendradarbiavimo atmosferą, skatinti grupinį darbą ir nuolat pritaikyti mokymo procesą, siekiant užtikrinti visų mokinių sėkmę ir socialinį įsitraukimą. Tinkamai organizuojant ugdymą, galima ne tik pagerinti akademinius rezultatus, bet ir stiprinti mokinių emocinį ir socialinį vystymąsi.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

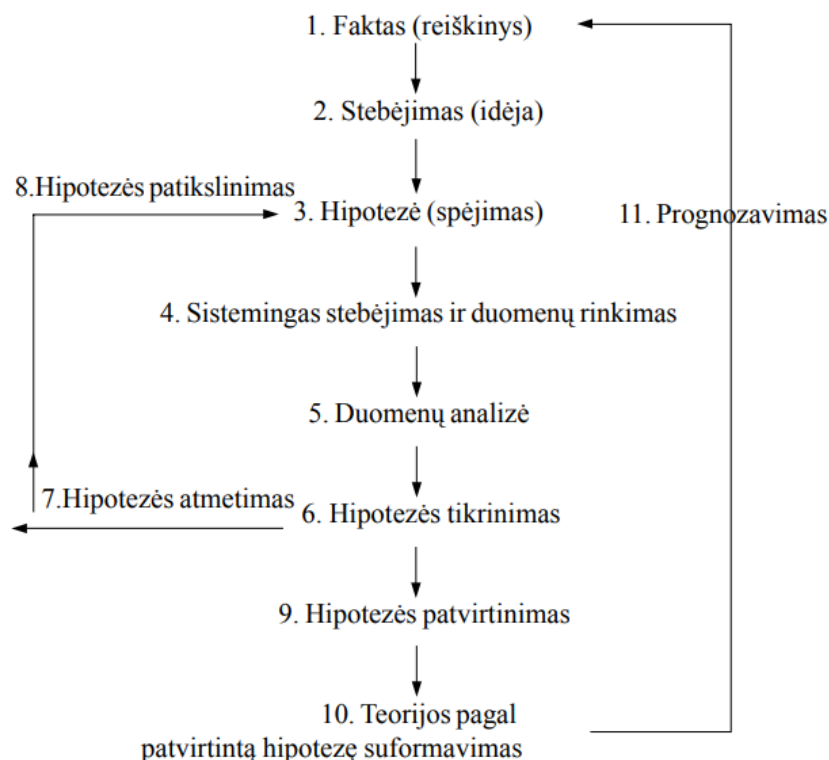
2.1. Tyrimo dizainas

Šiame tyrime buvo siekiama teoriškai ir empiriškai ištirti užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigas, įgyvendinant įtraukties principą mokykloje. Tyrimas apėmė kiekybinį tyrimo metodą.

Tyrime buvo remtasi šiomis metodologinėmis priegomis ir nuostatomis:

- *kiekybinių tyrimų metodologija*, grindžiama *pozityvistine (arba normatyvine)* paradigma, kuri socialinę realybę aiškina objektyvistiniu požiūriu. Ši paradigma remiasi objektyviais ir matuojamais duomenimis (Kardelis, 2002; Krathwohl, 1993);
- *administracinė teorija (H. Fayol)*, kuri pabrėžia strateginį planavimą per penkias pagrindines valdymo funkcijas: planavimą, organizavimą, vadovavimą, koordinavimą ir kontrolę. Šios funkcijos užtikrina veiksmingą organizacijos valdymą bei tinkamą užduočių paskirstymą siekiant įgyvendinti iškeltus tikslus (Raghavulu, Bose, 2010).

Rengiant šį darbą buvo iškeltos hipotezės. Tidikas (2003) rekomenduoja jas tikrinti kryptingai ir etapais, todėl buvo vadovautasi Nell'o (1994) siūloma hipotetinio dedukcinio metodo schema (žr. 9 pav.)



9 pav. Dedukcinio metodo schema

Šaltinis: Nell, 1994, p.50.

Tyrimui pasirinktas kiekybinis tyrimas (Kardelis, 2002), nes:

- Leidžia surinkti objektyvius ir statistiškai patikimus duomenis. Tokia metodologija eliminuoja subjektyvias interpretacijas, kurios dažnai pasireiškia kokybiniuose tyrimuose.
- Naudojant statistinius metodus, galima efektyviai apdoroti ir analizuoti didelius duomenų kiekius. Tai leidžia aptikti ryšius tarp kintamųjų, matuoti jų poveikį ar prognozuoti tam tikrus rezultatus.
- Kiekybiniai tyrimai remiasi gamtos mokslų metodologija, kuri skatina griežtą planavimą, struktūrizuotą duomenų rinkimą ir aiškius analizės žingsnius. Tai užtikrina tyrimo skaidrumą ir patikimumą.
- Kiekybinė analizė padeda identifikuoti plačiai taikomus dėsningumus.
- Kiekybiniai tyrimai yra ypač tinkami tiriant didesnės apimties populiacijas ir nustatant dėsningumus. Jie taip pat puikiai dera su tikslu patvirtinti hipotezes arba teorijas, kurios buvo iškeltos remiantis kokybiniais duomenimis.

2.2. Tyrimo metodai

Tyrimo duomenų rinkimas. Tyrimo duomenims rinkti buvo pasirinktas *anketinės apklausos metodas*. Jis buvo pasirinktas dėl kelių priežasčių (Dikčius, 2011):

- Anketa užtikrina formalizuotų klausimų naudojimą, kas leidžia standartizuoti duomenų rinkimo procesą. Tai suteikia galimybę gauti informaciją iš skirtingų respondentų vienodu būdu ir palyginti jų atsakymus tarpusavyje. Šis palyginamumas yra būtinas siekiant patikimos duomenų analizės.
- Anketos struktūra leidžia užtikrinti aiškią komunikaciją tarp apklausos vykdytojo ir respondento.
- Anketinės apklausos metu galima sumažinti atsakymų klaidas, kurios dažnai kyla dėl netikslių klausimų formuluočių arba neaiškaus konteksto.
- Apklausos būdo pasirinkimas leidžia pritaikyti klausimus prie tyrimo specifikos.
- Anketinės apklausos metodo lankstumas leidžia efektyviai surinkti reikalingą informaciją apie respondentus ir jų nuomonę, atsižvelgiant į tyrimo klausimus ir hipotezes.

Tyrimo instrumentas:

Tyrimui naudotas Nacionalinės švietimo agentūros užsakymu „Mokyklų tobulinimo centro“ parengtas klausimynas „[Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas](#)“ (2022 m.), skirtas atskleisti mokinių, tėvų ir mokytojų požiūrį į įtraukties principo įgyvendinimą. Anketa buvo pasirinkta dėl savo išsamumo, nes ji apima tyrimo problemą – mokytojų veiklos planavimą ir organizavimą įgyvendinant įtraukties principą, atitinka tyrimo tikslus ir leidžia surinkti patikimus duomenis.

Anketos teorinis pagrindas buvo grindžiamas įtraukties principais, o jos struktūra remiasi *Įtraukiojo ugdymo modeliu*, kurį aprašė Ainscow, Booth ir Dyson (2002). Klausimai suformuluoti taip, kad atspindėtų pagrindines planavimo, organizavimo ir vertinimo dimensijas. Šis modelis užtikrina tyrimo instrumento patikimumą ir validumą, nes jo teiginiai atskleidžia esminius pedagoginės

praktikos aspektus įtraukiojo ugdymo kontekste. Atsižvelgiant į tyrimo temą, naudojausi apklausos dalimi, skirta tik pedagogų nuomonei išreikšti (5 priedas, psl. 75-76).

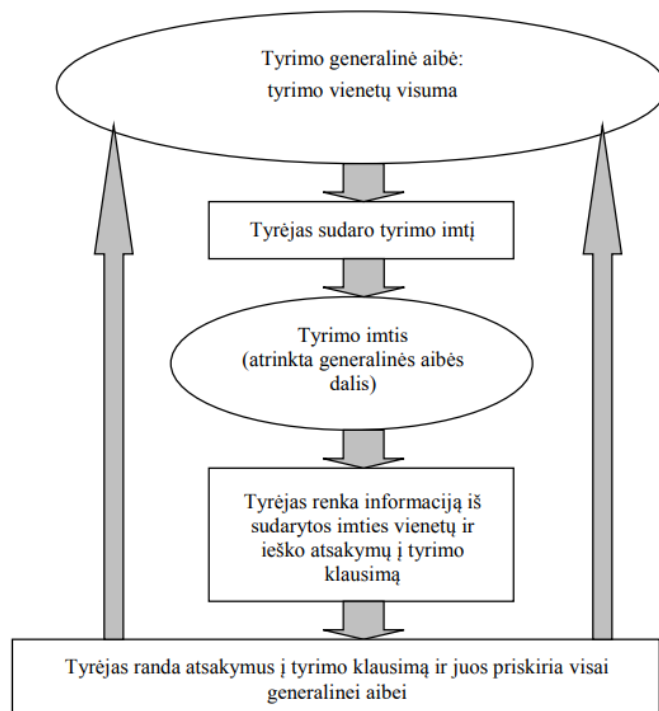
Anketos struktūra:

Tyrimo anoniminę anketą sudaro 10 uždarų ir 1 atviras klausimas, leidžiantis respondentams laisvai išreikšti savo nuomonę apie sėkmingą įtraukties principo įgyvendinimą. Atviras atsakymas padeda atskleisti nuomonių, vertinimų ir nuotaikų tendencijas, nes respondentai išreiškia tai, kas jiems labiausiai rūpi, ir pažymi tai, kas dominuoja jų sąmonėje (Tidikis, 2022). Tyrimo dalyviams pateikiami 6 bendrieji klausimai, siekiant išsiaiškinti jų darbo patirtį ir 4 klausimai, kurie reikalauja išsamesnių atsakymų apie planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą. Respondentų nuostatomis tirti buvo taikoma 6 balų Likerto skalė, kuri, anot Finstad (2010), yra naudojama elektroniniam apklausos būdai bei pasak Bilevičienės ir Jonušausko (2011) tinkama matuojant nuostatas, įsitikinimus ir nuomones. Likerto skalė leido objektyviai įvertinti mokytojų požiūrį į pedagoginį darbą įtraukiojo ugdymo kontekste. Vertindami pateiktus teiginius, respondentai galėjo pasirinkti vieną iš variantų: *tikrai taip, lyg ir taip, nei taip, nei ne, lyg ir ne, tikrai ne, nežinau, negaliu atsakyti*.

Tyrimo instrumento (žr. 1 priedą) preambulėje aiškiai nurodyta, kas ir kodėl vykdo anketinę apklausą, garantuojamas dalyvio anonimiškumas ir konfidencialumas, pateikiamos pagrindinės sampratos bei išreiškiama padėka už pagalbą vykdant tyrimą.

Tyrimo instrumento pradžioje pateikiami *bendrieji klausimai*, kuriais siekiama išsiaiškinti respondentų darbo stažą mokykloje, kvalifikacinę kategoriją, su kelintų klasių mokiniais dirbama, taip pat siekiama sužinoti, ar mokytojai yra turėję/turi praktikos dirbti su ypač gabiais vaikais, vaikais, turinčiais įvairių negalią, turinčiais elgesio ir emocijų sutrikimų, mokiniais iš socialinės rizikos šeimų bei kitos kultūrinės aplinkos. Taip pat svarbu išsiaiškinti, ar tyrimo dalyviai moko mokinius, kuriems yra skirtas specialiojo pedagogo pagalba ir, ar vyksta bendradarbiavimas tarp mokytojo ir specialiojo pedagogo pamokų metu, ar pamokos vedamos kartu. Po bendrųjų klausimų, pateikiami klausimai susiję su *pedagoginės praktikos planavimu ir organizavimu* įgyvendinant įtraukties principą. Tyrimo dalyvių prašoma atskleisti savo nuomonę pasirenkant vieną iš duotų atsakymo variantų. Respondentai taip pat gali pasidalinti savo idėjomis atvirame klausime, kuriame teiraujamasi, kaip galima užtikrinti, kad kiekvienas vaikas mokykloje patirtų sėkmę. Vidutinė apklausos trukmė apie 8-9 min.

Tyrimo populiacija ir imties atranka: Tyrimo imties formavimui pasirinkta generalinės aibės dalis, leidžianti daryti pagrįstas išvadas apie visą generalinę aibę (žr. 10 pav.). Tyrime dalyvavo 200 užsienio (anglų) kalbos mokytojų iš įvairių Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų. Imtis buvo pasirinkta naudojant patogiosios imties metodą, o jos dydžiui pagrįsti naudotas „[Sample Size Calculator](#)“ įrankis. Imties dydis garantuoja ne didesnę negu 6,66 proc. paklaidą, esant 95% pasiklovimo lygmeniui. Remiantis [OSP statistikos portalu](#) 2024 m. – 2025 m. bendrojo ugdymo mokyklose dirba 2617 užsienio (anglų) kalbos mokytojų, todėl tyrimo imtis atspindi bendras tendencijas.



10 pav. Kiekybinio tyrimo imties sudarymas
Šaltinis: Rupšienė, 2007, p.11

Duomenų analizė. Analizuojant tyrimo duomenis buvo taikyti keli metodai:

- **Aprašomasis turinio analizės metodas.** Šis metodas buvo naudojamas literatūros analizei atlikti ir sistemingai įvertinti bei interpretuoti gautus duomenis iš atviro klausimo. Jis leido įsigilinti į respondentų pateiktas mintis ir jas struktūrizuoti analizuoti, pateikiant išvalgas apie pedagoginių praktikų taikymą įtraukiojo ugdymo kontekste. Gauti rezultatai buvo vizualizuoti naudojant paveikslus ir lenteles, parengtas Microsoft Office programų pagalba.
- **Aprašomosios statistikos ir statistiniai metodai.** Duomenų apdorojimui buvo naudojama SPSS programinė įranga ir Microsoft Office Excel kompiuterinė programa, kurios padėjo atlikti skaitinius skaičiavimus bei pateikti statistinius rezultatus. Norint išgryninti sąsajas tarp kintamųjų, buvo pasirinktas koreliacijos koeficiento skaičiavimas pagal Spearman metodą, nes kintamieji yra ranginiai. Koreliacijos stiprumas interpretuojamas pagal Leonavičienę (2007):

Koreliacijos koeficiento reikšmė

Interpretacija

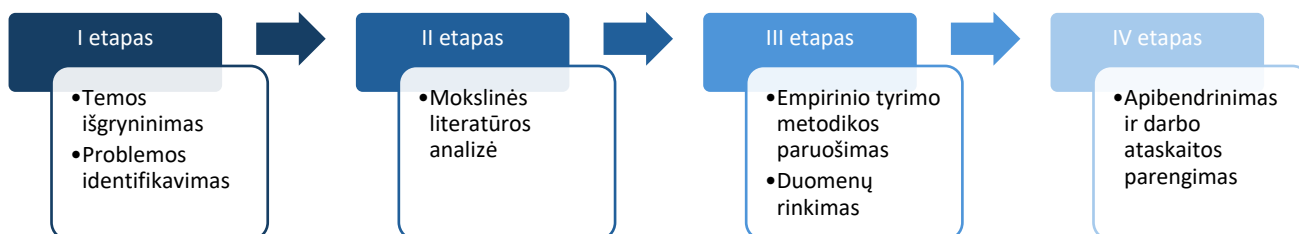
- | | |
|--|--------------------------|
| - Nuo 0,9 iki 1,0 arba nuo -0,9 iki -1,0 | Labai stipri koreliacija |
| - Nuo 0,7 iki 0,9 arba nuo -0,7 iki 0,9 | Stipri koreliacija |
| - Nuo 0,5 iki 0,7 arba nuo -0,5 iki -0,7 | Vidutinė koreliacija |
| - Nuo 0,3 iki 0,5 arba nuo -0,3 iki -0,5 | Silpna koreliacija |
| - Nuo 0,3 iki -0,3 | Koreliacija nereikšminga |

Koreliacijos koeficientas buvo skaičiuojamas su 0,05 reikšmingumo lygmeniu.

2.3. Tyrimo organizavimas ir etika

Tyrimo organizavimas: Anketinė apklausa buvo sukurta www.apklausa.lt platformoje ir pasidalinta Facebook užsienio (anglų) kalbos mokytojų grupėse. Respondentai buvo kviečiami savanoriškai dalyvauti tyrime, o duomenų rinkimas truko 2 mėnesius (2024 m. spalio - lapkričio mėnesiais). Tyrimas buvo vykdomas keturiais etapais (žr. 11 pav.):

1. *Pirmame etape* (2024 m. liepos mėn.) išgryninta tyrimo tema, aptartas turinys ir identifikuotos tyrimo problemos; apžvelgti naujausi su darbo tema susiję tyrimai.
2. *Antrame etape* (2024 m. rugpjūčio – rugsėjo mėn.). Išanalizavus mokslinę literatūrą, apibrėžti tyrimo konceptai, nustatyti įtraukiojo ugdymo tikslai, modeliai, dimensijos ir funkcijos bei analizuotos ugdymo proceso planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje. Tai padėjo susirasti tyrimo instrumentą – apklausą, atspindinčią teorinius pagrindus.
3. *Trečiame etape* (2024 m. spalio - lapkričio mėn.), paruošta empirinio tyrimo metodika: instrumentas (anketinė apklausa) kiekybiniam tyrimui patalpintas www.apklausa.lt platformoje bei pasidalinta užsienio (anglų) kalbos mokytojų grupėje.
4. *Ketvirtame etape* (2024 m. gruodžio mėn.), apibendrinta ir sistemuota visa surinkta informacija, duomenys buvo apdorojami ir analizuojami naudojant SPSS programą, parengta galutinė darbo ataskaita.



11 pav. Empirinio tyrimo eigos etapai

Šaltinis: sudaryta darbo autorės

Etikos reikalavimai. Dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslus ir užtikrinti, kad jų duomenys bus naudojami tik tyrimo tikslams. Anonimiškumas ir konfidencialumas buvo garantuojami viso tyrimo metu, užtikrinant respondentų teisę į privatumą. Tyrimas buvo atliekamas laikantis šių etikos principų:

- Apklausos duomenys bus tvarkomi laikantis Europos Parlamento ir Tarybos Reglamento (ES) 2016/679 – GDPR 2016/679 nuostatų. Duomenų tvarkymas ir saugojimas vyks pagal Lietuvos Respublikos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymą. Duomenų tvarkymo pagrindas buvo tiriamųjų sutikimas. Atsakydami į anketą internetu tiriamieji sutinka savanoriškai dalyvauti tyrime ir turi galimybę bet kada pasitraukti.
- Tiriamasis (respondentas, informantas) tyrime turi dalyvauti tik laisvanoriškai.

- Tyrėjas turi atskleisti tiriamajam tyrimo esmę, informuoti apie galimą riziką, tyrimo etikos principų laikymąsi.
- Tyrėjas visuose tyrimo etapuose turi stengtis apsaugoti tiriamąjį nuo galimos žalos.
- Tyrėjas turi užtikrinti iš tiriamojo ir apie tiriamąjį gautos informacijos konfidencialumą.
- Tyrėjas turi užtikrinti tiriamojo anonimiškumą (Trochim, 2006 pagal Rupšienė, 2007).

3. UŽSIENIO (ANGLŲ) KALBOS MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS PLANAVIMO IR ORGANIZAVIMO PRIEIGOS ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTIES PRINCIPĄ MOKYKLOJE: EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

3.1. Tyrime dalyvavusių užsienio (anglų k.) mokytojų charakteristika

Siekiant išanalizuoti tyrimo klausimus, pasitelktas tyrimo duomenų rinkimo metodas – užsienio (anglų) kalbos mokytojų anketinė apklausa (žr. 1 priedą), kuri buvo parengta „Mokyklų tobulinimo centro“ užsakymu.

Nepriklausomi tyrimo kintamieji apima analizuojamų užsienio (anglų) kalbos mokytojų profesines charakteristikas, tokias kaip mokytojų stažas, kvalifikacija, mokinių klasės, su kuriomis dirbama, mokytojo patirtis dirbant su įvairiais mokiniais, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba bei tai, ar specialusis pedagogas veda pamokas kartu su mokytoju.

Priklausomų tyrimo kintamųjų bloką sudaro užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigos įgyvendinant įtraukties principą mokykloje. Tai apima pamokų planavimą, mokymosi organizavimą, elgesio valdymą bei pasiekimų ir pažangos stebėjimą. Pavyzdys, kaip priklausomi tyrimo kintamieji pateikiami anketos klausimuose ir atsakymų formate naudojant Likerto skalę, pateiktas 3.1.1 lentelėje.

3.1.1 lentelė

Anketos teiginių ir atsakymų formato pavyzdys

Teiginiai	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Negaliu atsakyti
Namų darbams dažnai skiriu tai, ko mokiniai nespėjo atlikti klasėje	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Paprastai visiems klasės mokiniams skiriu vienodus namų darbus	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kiekybinio tyrimo imtį sudarė 200 respondentų. Analizuojant duomenis, išryškėjo kelios svarbios tendencijos, susijusios su darbo stažu ir kvalifikacine kategorija. Kadangi kvalifikacinė kategorija ir darbo stažas yra reikšmingi rodikliai, atspindintys mokytojų profesinę patirtį ir kompetencijas, jų analizė suteikia vertingų įžvalgų apie pedagoginės praktikos ypatumus. Šie duomenys pateikiami 3.1.2 lentelėje.

3.1.2 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikaciją ir stažą (N=200, proc.)

Požymis	Kategorija	Dažnis	Procentai
<i>Mokytojo kategorija</i>	Mokytojas	36	18,0
	Vyresnysis mokytojas	70	35,0
	Metodininkas	89	44,5
	Ekspertas	5	2,5
<i>Darbo stažas</i>	Iki 4 metų	13	6,5
	5-9 metai	22	11,0
	10-25 metų	94	47,0
	Virš 25 metų	71	35,5

Tyrimo duomenys rodo, kad didžioji dalis respondentų (79,5 proc.) priklauso kvalifikuotų ir patyrusių mokytojų grupėms, turinčioms vyresniojo mokytojo arba mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją bei turinčioms didelį 10–25 metų (47 proc.) arba labai didelį - virš 25 metų darbo stažą (35,5 proc.). Šis pasiskirstymas leidžia daryti išvadą, kad dauguma respondentų yra ilgametę patirtį turintys pedagogai, kurie sukaupė reikšmingas žinias ir gebėjimus. Šios tendencijos atitinka platesnį kontekstą, nurodytą Gudyno ir kt. (2023) ataskaitoje, kurioje pateikiama Vilniaus bendrojo, priešmokyklinio ir ikimokyklinio ugdymo mokytojų analizė. Joje teigiama, kad 2024 metais užsienio (anglų) kalbos mokytojų vidutinis bendras pedagoginis stažas siekia 20,7 metų. Tai rodo, kad tiek Vilniaus mieste, tiek Lietuvos mastu pedagoginį darbą dirba mokytojai, turintys ilgą profesinę patirtį, gebantys dirbti pagal įvairias ugdymo strategijas, įskaitant įtraukties principą.

Taip pat tyrimas atskleidė, kad daugiausia respondentų dirba su vyresnių 5-12 klasių mokiniais (71,8 proc.), kurie yra labai skirtingų poreikių (žr. 3.1.3 lentelę).

3.1.3 lentelė

Mokytojų darbas mokinių įvairovės kontekste (N=200, proc.)

Respondentai galėjo pasirinkti keletą variantų.

Požymis	Kategorija	Dažnis	Procentai
<i>Mokinių klasės</i>	Priešmokyklinės grupės mokiniais	10	3,0
	1-4 klasių	78	25,0
	5-8 klasių	116	37,2
	9-12 klasių	108	34,6
<i>Mokytojų patirtis su:</i>	Turinčiais elgesio ir emocijų sutrikimų	192	25,1
	Iš socialinės rizikos šeimų	158	20,7
	Iš kitos kultūrinės aplinkos	142	18,6
	Turinčiais negalia	136	17,8
	Turinčiais išskirtinių gabumų	136	17,8

Dažniausiai respondentai susiduria su mokiniais, turinčiais elgesio ir emocinių sutrikimų (25,1 proc.) – tai yra vis dažnesnė problema Lietuvos mokyklose, kaip rodo ir Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) duomenys. Nuo 2020 metų mokinių, turinčių elgesio ir emocijų sutrikimų, skaičius nuosekliai didėja ir 2024 metais bendrojo ugdymo klasėse tokių vaikų jau užfiksuota 479 654. Ši tendencija akcentuoja būtinybę tobulinti pedagogų gebėjimus valdyti emocinius ir elgesio iššūkius klasėje, o kartu sukurti veiksmingas paramos sistemas. Dalis apklaustųjų (20,7 proc.) turi patirties dirbant su vaikais iš socialinės rizikos šeimų, taip pat su mokiniais iš skirtingų kultūrinių aplinkų. Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos 2023 m. ataskaita „Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose“ (2023), patvirtina šią tendenciją, nurodydama, kad 2022 m. kitų šalių piliečiai sudarė 4,1 proc. visų besimokančiųjų ar studijuojančiųjų Lietuvoje, kai tuo tarpu 2018 m. tai sudarė tik 1,5 proc. Tokie rezultatai pabrėžia tarpkultūrinio ugdymo ir socialinės įtraukties svarbą, kuri tampa aktuali šiuolaikinėje daugiakultūrinėje visuomenėje.

Tyrimo metu taip pat siekta išsiaiškinti, ar šiuo metu pedagogai dirba su mokiniais, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba (žr. 3.1.4 lentelę).

3.1.4 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal darbą su mokiniais, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba ir specialiojo pedagogo dalyvavimas pamokose (N=200, proc.)

Požymis	Kategorija	Dažnis	Procentai
<i>Darbas su vaikais, kuriems reikalinga specialioji pedagogo pagalba</i>	Taip	142	71,0
	Ne	58	29,0
<i>Specialiojo pedagogo dalyvavimas pamokose</i>	Dažnai	14	7,0
	Kartais	38	19,0
	Niekada	116	58,0
	Negaliu atsakyti	32	16,0

Gauti rezultatai parodė, kad net 71,0 proc. respondentų dirba su mokiniais, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba ir tiesiogiai susiduria su įtraukiuoju ugdymu. Tačiau tik 7 proc. apklaustųjų veda pamokas kartu su specialistu. Remiantis Oficialiosios statistikos portalo duomenimis (<https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize#/>), 2024–2025 mokslo metais Lietuvoje yra 909 bendrojo ugdymo mokyklos, tačiau jose dirba tik 530 socialinių pedagogų. Tai rodo reikalingų specialistų trūkumą mokyklose ir pabrėžia glaudaus bendradarbiavimo su specialiaisiais pedagogais svarbą, siekiant užtikrinti kokybišką visų mokinių ugdymą.

Tyrime dalyvavusių pedagogų darbo stažo, kvalifikacijos ir pedagoginės praktikos analizė parodė, kad dauguma respondentų yra patyrę specialistai, turintys vidutinį (10–25 metų) darbo stažą ir dirbantys su įvairių poreikių mokiniais. Nors didžioji dauguma respondentų savo praktikoje susiduria su mokiniais, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba, tik labai maža dalis bendradarbiauja su šiais specialistais pamokų metu. Tai pabrėžia specialistų trūkumą ir būtinybę stiprinti jų įtraukimą į ugdymo procesą. Tyrimas taip pat pabrėžia, kad įtraukties principo įgyvendinimas reikalauja tiek specialistų pagalbos plėtros, tiek pedagogų efektyvaus pasirengimo, siekiant užtikrinti kokybišką ugdymą visiems mokiniams.

3.2. Užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo priegių analizė įgyvendinant įtraukties principą

3.2.1. Anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo priegių analizė

Atliekant užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo priegių tyrimą įgyvendinant įtraukties principą, pirmiausia buvo siekiama ištirti užsienio (anglų) kalbos mokytojų požiūrį į pedagoginės praktikos **planavimo** priegias, orientuotas į įtraukties principo įgyvendinimą mokykloje (žr. 3.2.1.1 lentelę).

3.2.1.1 lentelė

Anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo priegios (N=200, proc.)

Teiginiai	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Nežinau, negaliu atsakyti
Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį	36,0	45,0	14,0	3,5	1,5	0,0
Mano mokiniai žino savo mokymosi tikslus	28,0	55,5	14,0	1,5	1,0	0,0
Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais (žodiniu, vaizdiniu, kinesteziniu ar kt. būdu)	54,0	35,0	7,0	1,0	1,0	2,0
Manau, kad kuo klasėje yra daugiau įvairesnių vaikų (iš skirtingų socialinių, kultūrinių aplinkų, skirtingų gebėjimų), tuo geriau	8,5	8,5	31,0	20,5	30,0	1,5
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis	22,0	50,5	14,0	3,5	9,0	1,0
Man pavyksta pasitelkti e – priemonės užduotims diferencijuoti	34,0	44,0	14,5	3,5	2,5	1,5
Mano pamokoje silpnėsi mokiniai dažnai nespėja ar nesugeba atlikti užduočių	4,5	25,5	43,0	19,5	6,5	1,0
Paprastai visiems klasės mokiniams skiru vienodus namų darbus	11,5	20,0	21,5	17,5	26,0	3,5
Namų darbams dažnai skiru tai, ko mokiniai nespėjo atlikti klasėje	15,5	21,0	17,5	13,5	27,0	5,5

Rezultatai atskleidė, kad dauguma pedagogų (51,5 proc.) mano, jog kuo daugiau klasėje yra įvairesnių mokinių, tuo sudėtingiau planuoti darbą, o trečdalis apklaustųjų neturėjo tvirtos nuomonės šiuo klausimu. Toks požiūris galimai atspindi nepakankamą pasirengimą arba nepasitikėjimą savo gebėjimais efektyviai įgyvendinti įtraukties principą. Nepaisant to, planuodami pamokas, mokytojai stengiasi įtraukti visus mokinius į ugdymo procesą (45,0 proc.), rengti skirtingo lygio užduotis (50,5 proc.) ir aiškiai išdėstyti mokymosi tikslus (55,5 proc.). Vis dėlto, dažnas atsakymas „lyg ir taip“ rodo pedagogų nevisešką užtikrintumą dėl suplanuotų veiksmų efektyvumo bei jų įgyvendinimo pamokų metu. Tai leidžia manyti, kad, nors pedagogai stengiasi atsižvelgti į skirtingus mokinių poreikius, įtraukties principo taikymas praktikoje jiems vis dar kelia tam tikrų iššūkių.

Ališauskienė ir Miltenienė (2018) teigia, kad diferencijuotas, individualizuotas arba personalizuotas ugdymas yra itin svarbus užtikrinant įtrauktį. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai stengiasi diferencijuoti ir individualizuoti užduotis, o tam pasitelkia ir e-priemonės. Bitinas (2000) pabrėžia šiuolaikinių technologijų svarbą gerinant ugdymo kokybę, teigdamas, kad jos gali žymiai pagerinti

ugdymo procesą ir prisidėti prie įtraukties užtikrinimo. Tyrimo duomenys patvirtina šią nuostatą, nes didžioji dauguma pedagogų (77 proc.) nuolatos arba kartais naudoja elektronines priemones, taip siekdami pritaikyti ugdymą pagal mokinių individualius poreikius ir gebėjimus. Taip pat 54 proc. pedagogų teigia ruošdamiesi pamokoms naudojantys ir įvairius mokymosi metodus, tokius kaip žodinis, vaizdinis ar kinestezinis. Tomlinson (2001) pabrėžia, kad mokytojai, gebantys valdyti įvairius mokymo metodus, sukuria aplinką, kurioje kiekvienas mokinis gali pasiekti savo potencialą.

Pagal Booth ir Ainscow (2002), politinės dimensijos įgyvendinimas apima pagalbos įvairovei teikimą, kuris reiškia kiekvieno mokinio individualumo ir galimybių pripažinimą bei efektyvių pagalbos sistemų kūrimą. Tačiau tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai vis dar susiduria su sunkumais įgyvendinant šiuos principus. Pavyzdžiui, beveik pusė apklaustųjų (43 proc.) nėra tikri, ar silpniesni mokiniai turi sunkumų atliekant užduotis, o 25,5 proc. teigia, kad galimai mokiniai negeba arba nespėja atlikti užduočių. Tomlinson (2014) teigia, kad tam, kad kiekvienas mokinis galėtų dirbti savo tempu ir lygmeniu, mokytojas turi parengti įvairaus sudėtingumo užduotis. Tačiau tyrimo duomenys rodo, kad ne visi mokiniai gauna reikalingą pagalbą, kuri leistų pasiekti sėkmę.

Apibendrinant galima teigti, dauguma pedagogų siekia įtraukti visus mokinius į ugdymo procesą, skirdami dėmesį skirtingo lygio užduotims ir aiškinant mokymosi tikslus, tačiau tam tikri iššūkiai išlieka, pvz., pedagogai susiduria su sunkumais vertinant silpniesnių mokinių poreikius ir teikiant tinkamą pagalbą, kad jie galėtų pasiekti norimus mokymosi rezultatus.

3.2.2. Anglų kalbos mokytojų pedagoginės praktikos mokymosi organizavimo priegų analizė

Analizuojant pedagogų mokymosi **organizavimo** praktikų priegas (žr. 3.2.2.1 lentelę), matyti, kad mokytojų veikla iš dalies atspindi įtraukties principą. Tam tikros sritys reikalauja tobulinimo, siekiant užtikrinti efektyvesnę ir visapusiškesnę mokinių įtraukimą.

3.2.2.1 lentelė

Anglų kalbos mokytojų mokymosi organizavimo priegios (N=200, proc.)

Teiginiai	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Nežinau, negaliu atsakyti
Mano mokiniams sekasi analizuoti ir planuoti savo mokymąsi	8,0	40,0	37,0	4,7	6,7	3,7
Mano pamokose noriai mokosi dauguma klasės mokinių	20,7	61,0	13,7	1,0	2,7	1,0
Mano pamokose mokiniai dažnai mokosi bendradarbiaudami porose ir grupėse	33,7	44,5	16,7	1,7	3,7	0,0
Projektiniai, kūrybiniai, eksperimentiniai mokinių darbai yra įprasta mokinių mokymosi veikla	32,0	29,0	21,7	10,7	5,7	1,0
Klasėje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti	22,0	33,0	20,7	17,7	5,7	1,0
Aš su mokiniiais dažnai kalbuosi apie žmonių įvairovę, skirtingas socialines aplinkas, negalią	38,5	36,3	17,3	1,7	2,7	3,3
Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai	34,0	43,5	16,7	1,7	2,7	1,7

Lentelės tęsinys 44 psl.

3.2.2.1 lentelės tęsinys

Teiginiai	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Nežinau, negaliu atsakyti
Pamokoje kaip pedagoginį išteklių moku panaudoti vaikų skirtybes (pvz. kitakalbystę, negalią...)	15,7	43,5	18,0	11,7	5,0	6,0
Mokiniai geba pasakyti, kas sunku, patys paprašo pagalbos	35,0	53,5	8,0	0,7	2,7	0,0
Mano mokiniai padeda vieni kitiems po pamokų	10,7	33,5	26,5	5,7	8,7	15,0

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad tik 8 proc. pedagogų mano, jog mokiniai geba savarankiškai analizuoti ir planuoti savo mokymąsi. 40 proc. respondentų šiuos gebėjimus vertina iš dalies. Tai rodo, kad savarankiško mokymosi įgūdžiai mokinių tarpe dar nėra pakankamai tvirti. Tokių gebėjimų stoka riboja mokinių galimybes aktyviai dalyvauti mokymosi procese. Nepaisant to, dauguma respondentų (61 proc.) nurodo, kad mokiniai iš dalies yra motyvuoti ir noriai mokosi. Trečdalis apklaustųjų organizuoja darbą poromis arba grupėmis, kurios būtų sudarytos iš skirtingų gebėjimų mokinių. Pasak Mitchell (2015), bendradarbiaujantys mokiniai ne tik gilina akademines žinias, bet ir lavina socialinius bei emocinius įgūdžius. Heterogeninis grupavimas, kaip teigia Smale-Jacobse ir kt. (2019), leidžia mokytojams lanksčiau pritaikyti mokymo metodus pagal mokinių gebėjimus, interesus ir poreikius, o tai prisideda prie įtraukties principo sėkmingo įgyvendinimo. Vis dėlto, kūrybinės, projektinės ar eksperimentinės veiklos dar nėra plačiai taikomos – tik 32 % respondentų jas įvardija kaip įprastą praktiką. Tokia situacija gali rodyti, kad pedagogams trūksta priemonių arba žinių, kaip šiuos metodus įtraukti į kasdienį ugdymo procesą.

Sahani ir Patel (2023) pažymėjo, kad įtraukusis ugdymas siekia transformuoti švietimo sistemas, kad jos galėtų reaguoti į besimokančiųjų įvairovę. Tai reiškia, kad tiek mokytojai, tiek besimokantieji turi būti pasirengę priimti įvairovę kaip švietimo praturtinimo šaltinį, o ne kaip problemą, tačiau 33 proc. pedagogų lyg ir pastebi, kad jų klasėse yra mokinių, su kuriais kiti vengia dirbti kartu. Nors 38,5 proc. mokytojų teigia, kad kalbasi su mokiniais apie įvairovę ir skirtingas socialines aplinkas, šių pokalbių vis dar nepakanka visapusiškai skatinti socialinę įtrauktį. Be to, tik 43,5 proc. respondentų geba iš dalies naudoti mokinių skirtumus, tokius kaip kitakalbystė ar negalia, kaip ugdymo išteklių. Mokinių tarpusavio pagalba po pamokų taip pat nėra pakankamai išvystyta – trečdalis respondentų pastebi, kad tik iš dalies mokiniai padeda vieni kitiems.

Apibendrinant galima teigti, kad socialinės įtraukties skatinimas išlieka iššūkiu. Nors dauguma mokytojų stengiasi taikyti įvairias įtraukties ir bendradarbiavimo skatinimo priemones, tik nedidelė apklaustųjų dalis nuolat organizuoja mokymą taip, kad atitiktų įtraukties principo įgyvendinimą. Tyrimas atskleidžia poreikį toliau plėtoti mokinių savarankiškumo, kūrybiškumo ir socialinės įtraukties ugdymą bei skatinti tarpusavio pagalbos kultūrą.

3.2.3. Anglų kalbos mokytojų taikomų strategijų mokinių elgesio valdymui analizė

Oktavianti et al. (2020) ir Polirstok S. (2005) pabrėžia, kad efektyvus ugdymo proceso valdymas neatsiejamas nuo mokinių elgesio taisyklių laikymosi. Giangreco et al., (1994) pabrėžia, kai

mokytojai su mokiniais kuria aiškias taisykles ir nustato paskatinimų bei nuobaudų sistemą, padedančią valdyti netinkamą elgesį klasėje, tada toks požiūris mažina įtampą, didina mokinių įsitraukimą ir kuria harmoningą mokymosi aplinką, tačiau išanalizavus **elgesio valdymo rezultatus** (žr. 3.2.3.1 lentelę), tyrimo duomenys atskleidžia, kad daugiau nei pusė respondentų (55 proc.) nurodo, jog mokiniai tik iš dalies laikosi susitarimų ir klasės taisyklių. 19 proc. mokytojų teigia, kad problemų dėl mokinių elgesio neturi. Svarbu paminėti, kad mokytojai bando suvaldyti mokinius ne pastabomis, gąsdinimais ar draudimais, bet naudodami pozityvesnius metodus, tokius kaip paskatinimai ar padėrinimai. Tokia praktika atspindi pastangas kurti įtraukų ir palankų mokymosi klimatą, kuriame mokiniai jaučiasi palaikomi.

3.2.3.1 lentelė

Anglų kalbos mokytojų taikomos mokinių elgesio valdymo strategijos įgyvendinant įtraukties principą (N=200, proc.)

Teiginiai	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Nežinau, negaliu atsakyti
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių	19,0	55,0	15,0	8,0	2,0	1,0
Manau, kad mokinių elgesio problemas turi išspręsti pats mokytojas	15,0	17,0	18,0	16,0	33,0	1,0
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai	4,0	3,0	30,0	19,0	41,0	3,0
Dažniausiai stengiuosi nesikišti į mokinių santykius pamokos, pertraukų ar neformaliojo ugdymosi metu	3,0	13,0	24,0	18,0	39,0	3,0

Taip pat respondantai (33 proc.) mano, kad elgesio problemų sprendimas - ne tik individuali pedagogų atsakomybė, bet tai turėtų būti bendradarbiavimo tarp mokytojų, tėvų ir specialistų rezultatas. Vis dėlto, 15 proc. apklaustųjų mano, kad mokinių elgesio problemas turi spręsti jie patys.

Apibendrinant, tyrimo rezultatai rodo, kad elgesio valdymas mokykloje išlieka aktualia sritimi, kurioje pedagogai susiduria su iššūkiais. Nepaisant pastangų taikyti pozityvesnius metodus, mokinių taisyklių laikymasis yra dalinis, o drausminimo metodų efektyvumas – ribotas. Šie duomenys pabrėžia būtinybę stiprinti bendradarbiavimą tarp mokyklos bendruomenės narių ir kurti veiksmingesnes strategijas mokinių elgesiui valdyti.

3.2.4. Anglų kalbos mokytojų taikomų strategijų mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimui analizė

Shutaleva et al. (2023) pabrėžia, kad pagrindinis įtraukaus ugdymo tikslas – sukurti lygiavertės galimybes visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų asmeninių, socialinių ar fizinių savybių. Įtraukusis ugdymas pabrėžia asmenybės unikalumą ir individualių gebėjimų ugdymą. Išanalizavus mokinių **pasiekimų** ir **pažangos stebėjimo** duomenis, tyrimo rezultatai (žr. 3.2.4.1 lentelę) atskleidžia, kad dauguma pedagogų (44 proc.) skatina mokinių išskirtinumą ir originalumą, o dar 49 proc. tai daro iš dalies. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai, taikydami šiuos principus, stengiasi kurti aplinką,

kurioje kiekvienas mokinys jaustųsi vertinamas ir gerbiamas. Mitchell (2015) pažymi, kad toks požiūris skatina tiek mokinių pažangą, tiek socialinę ir emocinę įtrauktį.

3.2.4.1 lentelė

Anglų kalbos mokytojų taikomos pasiekimų ir pažangos stebėjimo strategijos įgyvendinant įtraukties principą (N=200, proc.)

Teiginiai	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Nežinau, negaliu atsakyti
Palaikau ir skatinu kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą	44,0	49,0	5,0	0,0	2,0	0,0
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema	40,0	33,0	17,0	3,0	5,0	2,0
Mano vertinimo sistema padeda kiekvienam mokiniui daryti pažangą	21,0	54,0	15,0	1,0	3,0	6,0
Per pamoką arba po jos kiekvienam mokiniui suteikiu informaciją apie tai, ką jis išmoko ir kur turėtų tobulėti	20,0	40,0	16,0	15,0	8,0	1,0
Aptariant mokymosi pasiekimus, mokinius skatinu lygiuotis į geriausiai besimokančiuosius	11,0	25,0	24,0	7,0	29,0	4,0

Įtraukusis ugdymas reikalauja, kad būtų užtikrintas kiekvieno mokinio pažangos vertinimas, atsižvelgiant į individualius gebėjimus ir progresą. Tai apima ne tik bendrą mokinių pasiekimų stebėjimą, bet ir personalizuotą grįžtamąjį ryšį, kuris padeda tobulinti mokymosi procesą. Tyrimo duomenys rodo, kad 40 proc. respondentų teigia, kad jų mokykloje yra įdiegta individualios pažangos vertinimo sistema. Tačiau tik 21 proc. mano, kad jų taikoma sistema tikrai padeda kiekvienam mokiniui pasiekti pažangą. Net 54 proc. respondentų nurodo, kad jų vertinimo sistema padeda iš dalies. Tai rodo, kad mokyklų praktikoje trūksta sistemingumo ir efektyvių priemonių, leidžiančių visiems mokiniams tolygiai tobulėti.

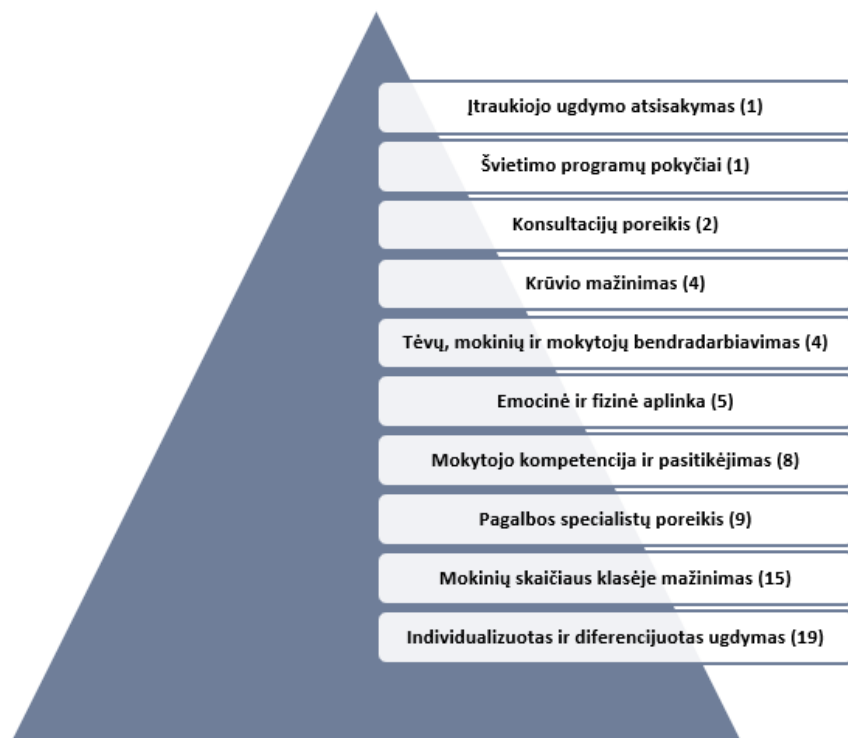
Nuolatinis mokinių veiklos stebėjimas užtikrina, kad kiekvienas mokinys galėtų sėkmingai dalyvauti mokymosi procese ir pasiektų geriausių rezultatų (Yılmaz R. K., 2021; Florian, 2014). Hattie ir Timperley (2007) pabrėžia grįžtamojo ryšio svarbą mokinių mokymosi pažangoje, tačiau tyrimas parodė, kad tik 20 proc. respondentų tikrai skiria laiką aptarti mokinių pasiekimus, o 54 proc. tai daro iš dalies.

Tyrimo rezultatai rodo, kad nors pedagogai stengiasi taikyti įtraukties principus, kuriant aplinką, kurioje vertinamas kiekvienas mokinys, dar yra daug iššūkių, susijusių su vertinimo ir grįžtamojo ryšio sistemomis. Daugelis mokytojų pripažįsta individualių mokinių gebėjimų ugdymo svarbą, tačiau vertinimo sistemų efektyvumas ir grįžtamojo ryšio praktika nėra pakankamai išvystyti.

3.2.5. Anglų kalbos mokytojų požiūris į įtraukties principo įgyvendinimą analizė

Analizuojant užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą mokykloje, svarbu buvo išsiaiškinti tyrimo dalyvių nuomonę

apie įtraukaus principo įgyvendinimą bei sužinoti, ką jie pasiūlytų, kad kiekvienas vaikas mokykloje patirtų sėkmę. Tuo tikslu buvo pateiktas atviras klausimas, kurio atsakymų variantai buvo sugrupuoti ir pateikti 12 paveiksle.



12 pav. Įtraukties principo sėkmingo įgyvendinimo veiksniai (N=200)

Šaltinis: sudaryta autorės

Dauguma respondentų nurodė, kad svarbiausias veiksnys sėkmei užtikrinti yra diferencijuotas ir individualizuotas ugdymas. Mokytojai pabrėžė poreikį giliau atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius gebėjimus, neapsiriboti tik užduočių diferencijavimu, bet taip pat siūlo sudaryti ir individualius mokymosi tvarkaraščius. Toks požiūris leidžia kurti personalizuotą mokymosi patirtį, orientuotą į asmeninius pasiekimus ir tobulėjimą, o ne lyginimą su kitais.

Kaip vieną svarbiausių sėkmės faktorių respondentai išskyrė nedidelį mokinių skaičių klasėse. Mažesnės klasės leistų mokytojams efektyviau įgyvendinti individualizuotą mokymą, nes būtų galima daugiau dėmesio skirti kiekvienam vaikui.

Tyrimas taip pat atskleidė, kad mokyklose labai trūksta pagalbos specialistų. Respondentai ypač akcentavo kvalifikuotų mokinio padėjėjų ir specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų ir kt.) poreikį. Šie profesionalai galėtų ne tik tiesiogiai dirbti su mokiniais, bet ir teikti svarbią pagalbą mokytojams, kurie dažnai susiduria su iššūkiais, dirbdami su skirtingų poreikių turinčiais vaikais.

Mokytojai išreiškė stiprų poreikį jausti pasitikėjimą ir paramą iš mokyklos administracijos bei tėvų. Respondentai nurodė, kad įgalinimas ir pasitikėjimas jų profesionalumu leistų efektyviau dirbti ir skirti daugiau dėmesio mokiniams. Kartu buvo pabrėžta tikslinių praktinių mokymų bei seminarų būtinybė, kad mokytojai galėtų gilinti žinias apie įtraukties principus ir metodus.

Tyrimas atskleidė, kad norint užtikrinti kiekvieno vaiko individualią ugdymo sėkmę reikalinga tam tikra emocinė ir fizinė aplinka. Respondentai siūlo užtikrinti, kad mokyklų patalpos būtų pritaikytos

įvairių poreikių mokiniams, pavyzdžiui, įrengti sensorinius kambarius. Apklaustieji taip pat pabrėžė klasės klimato svarbą, kuri turėtų būti grindžiama pagarba vaikui ir jo poreikiams. Pedagogai taip pat išsakė nuomonę apie tam tikrų trikdžių, tokių kaip telefonų naudojimas pamokų metu, ribojimo būtinybę.

Tėvų ir mokinių įsitraukimas į ugdymo procesą buvo dar vienas akcentuotas aspektas. Pedagogai pabrėžė, kad reikia stiprinti bendradarbiavimą su tėvais, siekiant formuoti vaikų empatiją ir požiūrį į kitokius vaikus. Šis bendruomeninis požiūris gali padėti mokiniams ne tik suvokti skirtų svarbą, bet ir ugdyti atsakomybę bei pagarbaus elgesio įgūdžius.

Kaip vieną iš sėkmės faktorių, mokytojai pažymėjo ir tinkamas darbo sąlygas bei optimalų darbo krūvį. Vis dėlto šiuo metu dauguma respondentų pažymi, kad jų darbo krūvis yra per didelis, todėl ne visada pavyksta tinkamai pasiruošti pamokoms, įsitraukti į individualų darbą su mokiniais ar efektyviai vykdyti kitas ugdymo veiklas. Mokytojai teigia, jog sumažinus darbo krūvį, jie galėtų daugiau dėmesio skirti kokybiškam pasiruošimui pamokoms, mokinių pažangos stebėsenai bei jų individualių poreikių tenkinimui, o tai tiesiogiai prisidėtų prie ugdymo kokybės gerinimo. Respondentai taip pat siūlė peržiūrėti švietimo programas, kad jos atitiktų mokinių realius poreikius ir sumažintų perteklinių veiklų, kurios neduoda apčiuopiamos naudos, kiekį.

Apibendrinant tyrimo rezultatus, matyti, jog pedagogai didesnę dėmesį skiria pagalbos ir paramos poreikiui sau, o ne konkrečių priemonių, kaip pagerinti mokinių ugdymo sėkmę, siūlymui. Respondentai pabrėžia darbo krūvio, didelio mokinių skaičiaus klasėje, pagalbos specialistų trūkumo ir netinkamos aplinkos problemas, kurios apsunkina jų darbą su skirtingų poreikių mokiniais. Pedagogų pasiūlymai dažniausiai orientuojasi į sąlygų gerinimą – darbo organizavimo tobulinimą, administracijos ir tėvų paramos stiprinimą bei infrastruktūros plėtrą, siekiant palengvinti jų darbą su vaikais, kuriems reikalinga pagalba.

3.3. Planavimo ir organizavimo priegų ryšių analizė

Šioje dalyje atlikta Spearman koreliacijos analizė, siekiant patikrinti H1 hipotezę „*Ugdymo proceso planavimo priegios, įgyvendinant įtraukties principą, labiau apima mokymosi turinio individualizavimą ir diferencijavimą pagal mokinių poreikius*“. Koreliacijos analizė padėjo įvertinti, ar yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp įvairių aspektų, tokių kaip: mokymosi turinio pritaikymas pagal mokinių poreikius, įvairių mokymo metodų taikymas ir užduočių diferencijavimas. Analizei atlikti buvo pasirinktas Spearman koreliacijos koeficientas, kadangi tyrime naudojami ranginiai kintamieji.

Tyrime buvo panaudoti šie teiginiai apie pamokų planavimą, susiję su individualizavimu ir diferencijavimu:

1. „Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį.“
2. „Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais.“
3. „Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis.“

Rezultatai pateikiami 3.3.1 lentelėje:

3.3.1 lentelė

Ugdymo proceso planavimo prieigų, susijusių su individualizavimu ir diferencijavimu, ryšių analizė

Kintamieji	Koreliacijos koeficientas (rs)	p reikšmė	Koreliacija
„Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį“ ir „Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais“	0,482**	<0,001	Vidutinė, statistiškai reikšminga koreliacija
„Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais“ ir „Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis“	0,417**	<0,001	Vidutinė, statistiškai reikšminga koreliacija
„Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis“ ir „Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį“	0,407**	<0,001	Vidutinė, statistiškai reikšminga koreliacija

** koreliacija yra reikšminga esant 0,01 reikšmingumo lygiui

Atsižvelgiant į šiuos rezultatus, **H1 hipotezė yra patvirtinta**, nes koreliacijos rodo, kad mokytojo veikla, planuojant pamokas ir numatant mokymosi galimybes, yra glaudžiai susijusi su individualizuotu ir diferencijuotu mokymu. Visos koreliacijos yra vidutinės ir statistiškai reikšmingos, todėl galime teigti, kad ugdymo proceso planavimas apima mokinių įtraukimą ir skirtingų mokymosi galimybių numatymą.

Siekiant patikrinti H2 hipotezę: „Ugdymo proceso organizavimo prieigos, įgyvendinant įtraukties principą, labiau apima mokinių mokymąsi bendradarbiaujant porose ir grupėse“, atlikta dar viena Spearman koreliacijos analizė.

Tyrime buvo panaudoti šie teiginiai apie pamokų organizavimą, susiję su mokinių mokymusi bendradarbiaujant porose ir grupėse:

1. „Mano pamokose mokiniai dažnai mokosi bendradarbiaudami porose ir grupėse.“
2. „Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai.“

Rezultatai pateikiami žemiau esančioje 3.3.2 lentelėje:

3.3.2 lentelė

Ugdymo proceso organizavimo prieigų, susijusių su mokinių mokymusi bendradarbiaujant porose ir grupėse, ryšių analizė

Kintamieji	Koreliacijos koeficientas (rs)	p reikšmė	Koreliacija
„Mano pamokose mokiniai dažnai mokosi bendradarbiaudami porose ir grupėse“ ir „Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai“	0,442**	<0,001	Vidutinė, statistiškai reikšminga koreliacija

** koreliacija yra reikšminga esant 0,01 reikšmingumo lygiui

Rezultatai rodo, kad tarp teiginių, susijusių su mokinių bendradarbiavimu porose ir grupėse bei grupių organizavimu pagal gebėjimus, yra vidutinė ir statistiškai reikšminga koreliacija. Tai rodo, kad mokytojo gebėjimas organizuoti grupes, sudarytas iš įvairių gebėjimų mokinių, teigiamai veikia mokinių bendradarbiavimą grupėse ir porose. Šis rezultatas **patvirtina H2 hipotezę**, kad ugdymo proceso organizavimo prieigos, įgyvendinant įtraukties principą, labiau apima mokinių bendradarbiavimą porose ir grupėse.

Siekiant patikrinti H3 hipotezę: „*Užsienio (anglų) kalbos mokytojų planavimo ir organizavimo vadybiniai gebėjimai lemia efektyvesnį įtraukties principo įgyvendinimą*“ ir nustatyti, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi ryšiai tarp planavimo, organizavimo, elgesio valdymo ir pasiekimų bei pažangos stebėjimo prieigų buvo atlikta Spearman koreliacijos analizė. Kadangi elgesio valdymas (3.3.3 lentelėje žymima „Elgesys“) ir pasiekimų bei pažangos stebėjimas (žymima „Stebėjimas“) yra svarbi organizavimo dalis, jų analizė taip pat yra svarbi. Tarp šių kintamųjų buvo patikrinti tiesioginiai ir netiesioginiai ryšiai. Rezultatai pateikiami 3.3.3 lentelėje.

Analizei atlikti buvo pasirinktas Spearman koreliacijos koeficientas, kadangi tyrime naudojami ranginiai kintamieji.

3.3.3 lentelė

Planavimo ir organizavimo prieigų ryšių analizė

Kintamieji	Koreliacijos koeficientas (rs)	p reikšmė	Koreliacija
Planavimas ir organizavimas	0,508**	<0,001	Stipri teigiama koreliacija, rodanti, kad efektyvus planavimas susijęs su geru organizavimu.
Planavimas ir elgesys	0,175*	0,013	Silpna, bet statistiškai reikšminga koreliacija, rodanti, kad planavimas daro įtaką elgesiui.
Planavimas ir stebėjimas	0,404**	<0,001	Vidutinio stiprumo, statistiškai reikšminga koreliacija.
Organizavimas ir elgesys	0,087	0,220	Koreliacija nėra statistiškai reikšminga.
Organizavimas ir stebėjimas	0,405**	<0,001	Vidutinio stiprumo, statistiškai reikšminga koreliacija, rodanti stebėjimo svarbą organizavimui.

** koreliacija yra reikšminga esant 0,01 reikšmingumo lygiui

* koreliacija yra reikšminga esant 0,05 reikšmingumo lygiui

Lentelės duomenys rodo, kad stipriausias ir statistiškai reikšmingas ryšys yra tarp *planavimo* ir *organizavimo* ($rs = 0.508$, $p < 0.001$). Tai reiškia, jog efektyvus planavimas yra glaudžiai susijęs su geru pamokų organizavimu. Šie rezultatai **patvirtina H3 hipotezę**, kad planavimo ir organizavimo vadybiniai gebėjimai yra esminiai įtraukties principo įgyvendinimui. Tinkamas planavimas ir organizavimas užtikrina efektyvesnį mokymo procesą, prisideda prie geresnių mokinių pasiekimų ir pažangos sekimo, tai pat netiesiogiai daro įtaką ir elgesio valdymui.

DISKUSIJA

Įtraukusis ugdymas šiandien yra vienas iš pagrindinių šiuolaikinio švietimo sistemos siekių, orientuotų į visapusišką ir visų mokinių poreikius atitinkantį ugdymą. Šio tyrimo tikslas buvo ištirti užsienio kalbos (anglų) mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą mokykloje.

Tyrimo rezultatai parodė, kad vadybiniai gebėjimai, tokie kaip pamokų planavimas, užduočių diferencijavimas ir tinkamų metodinių priemonių taikymas, turi reikšmingą poveikį įtraukties principo įgyvendinimui. Šios išvados dera su ankstesniais tyrimais (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018), kuriuose taip pat akcentuota diferencijuoto ugdymo svarba. Be to, rezultatai patvirtina teorinius teiginius, kad įtraukiojo ugdymo kokybė tiesiogiai priklauso nuo mokytojų pasirengimo ir jų taikomų strategijų efektyvumo.

Kai kurie ankstesni tyrimai (Srivastava et al., 2017) atskleidė, kad mokytojų įsitikinimai ir emocinis pasirengimas priimti įtrauktį yra svarbūs veiksniai, lemiantys šio principo įgyvendinimo sėkmę. Šio tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai dažnai suvokia įtrauktį kaip iššūkį, o ne kaip galimybę tobulėti. Šis požiūris gali būti susijęs su nepakankamu pasirengimu ar nepasitikėjimu savo gebėjimais. Be to, pedagogai dažnai susiduria su iššūkiais, tokiais kaip didelis mokinių skaičius klasėje, laiko trūkumas dėl didelio krūvio ir ribotos metodinės priemonės. Šie faktoriai rodo, kad įtraukiojo ugdymo kokybei reikalinga tiek teorinė, tiek praktinė pedagoginė parama.

Praktinė gautų rezultatų reikšmė yra svarbi, nes jie atskleidžia, kad struktūrizuotas pamokų planavimas ir nuoseklus mokymo proceso organizavimas gali padėti pedagogams efektyviau dirbti su įvairių poreikių mokiniais. Pavyzdžiui, tyrime nustatyta, kad grupinių užduočių ir bendradarbiavimo metodų taikymas skatina mokinių įtrauktį ir mažina socialinę atskirtį. Nepaisant to, apie trečdalis mokytojų pabrėžė, kad dalis mokinių vengia dirbti su tam tikrais klasės draugais, o tai atskleidžia socialinių įgūdžių ugdymo trūkumą, į kurį reikėtų atkreipti dėmesį mokyklos aplinkoje.

Atliekant tyrimą, buvo susidurta su keletu apribojimų. Pirmiausia, dalyvavo tik anglų kalbos mokytojai, o jų motyvacija pildyti apklausą buvo ribota, kas galėjo turėti įtakos atsakymų kokybei. Be to, tyrimo apklausa truko tik du mėnesius, todėl kai kurie pedagogai galimai nespėjo pateikti savo nuomonės. Ateityje tikslinga įtraukti įvairių švietimo įstaigų pedagogus ir gilinti išvalgas apie skirtingas įtraukties taikymo praktikas.

Tyrimo metu pavyko ne tik patvirtinti teorinius teiginius, bet ir įgyti gilų supratimą apie praktinius iššūkius, su kuriais susiduria mokytojai. Vienas svarbiausių pastebėjimų yra tas, kad, nors pedagogai supranta įtraukties principo svarbą ir turi teorinių žinių, tačiau praktikoje ne visada pavyksta jas įgyvendinti.

Apibendrinant, šis tyrimas prisidėjo prie teorinio diskurso apie įtraukiojo ugdymo praktikos įgyvendinimą ir pabrėžė, kaip svarbu turėti vadybinių planavimo ir organizavimo žinių, norint efektyviai įgyvendinti įtraukties principą. Tyrimas atskleidė šio proceso stipriąsias ir silpnąsias puses, taip pat pateikė rekomendacijų tolesniems tyrimams, orientuotiems į pedagogų metodinės paramos stiprinimą bei socialinių įgūdžių ugdymo priemonių diegimą. Ypač svarbu, kad pedagogai ne tik turėtų teorinių žinių apie įtrauktį, bet ir gebėtų jas praktiškai pritaikyti kasdienėje veikloje, siekiant užtikrinti visų mokinių sėkmę.

IŠVADOS

Apibendrinus užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo priegų įgyvendinimo įtraukties principus mokykloje teorines aspektus, galima teigti, kad:

- Įtraukusis ugdymas apibrėžiamas kaip nenutrūkstamas procesas, užtikrinantis kokybišką ugdymą visiems, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę bei atsižvelgiant į individualius gebėjimus ir poreikius.
- Lietuva aktyviai diegia įtraukties principą, skatindama bendradarbiavimą ir demokratizaciją ugdymo procese, tačiau jų įgyvendinimas reikalauja ne tik nuolatinės švietimo proceso analizės ir pritaikymo visais sistemos lygmenimis, bet ir esminių struktūrinių pokyčių, apimančių mokymo turinio ir metodų keitimą, mokymosi procesų tobulinimą bei santykių stiprinimą tarp mokinių, tėvų, mokytojų ir bendruomenės.
- Sėkmingas įtraukties principo įgyvendinimas reikalauja efektyvių vadybinių sprendimų, kurie užtikrintų mokytojų pasirengimą ir prisidėtų prie ugdymo proceso optimizavimo: mokytojams turi būti sudarytos sąlygos nuolatiniam profesiniam tobulėjimui, stiprinant jų kompetenciją taikyti inovatyvius metodus ir efektyviai organizuoti darbą su įvairių poreikių mokiniais; mokytojų požiūrio formavimas, pasirengimas ir gebėjimas pritaikyti ugdymo programas pagal mokinių poreikius, tinkamas ugdymo proceso organizavimas bei efektyvių vadybinių ir organizacinių strategijų taikymas leidžia kurti palankią mokymosi aplinką, skatinančią visų mokinių dalyvavimą ir pažangą.

Apibendrinus užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo priegų įgyvendinimo įtraukties principus mokykloje tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:

- Dauguma pedagogų (51,5 proc.) pripažįsta, kad didesnė mokinių įvairovė klasėje apsunkina darbo organizavimą, o trečdalis neturi tvirtos nuomonės šiuo klausimu. Ši situacija atspindi vadybinius iššūkius, susijusius su mokytojų pasirengimo trūkumu arba pasitikėjimo savo gebėjimais stygiu, įgyvendinant įtraukties principus. Nepaisant šių sunkumų, mokytojai demonstruoja stiprius planavimo įgūdžius, ruošdamiesi pamokoms ir pritaikydami įvairius metodus, diferencijuodami užduotis bei naudodami e-priemones.

Apibendrinus užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos organizavimo priegų įgyvendinimo įtraukties principus mokykloje tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:

- Mokytojų organizaciniai gebėjimai yra reikšmingas vadybinis išteklius, leidžiantis efektyviai organizuoti ugdymo procesą.
- Mokiniai dažnai mokosi bendradarbiaudami porose ar grupėse, kurios sudaromos atsižvelgiant į skirtingus gebėjimus, taip skatinant mokymosi diferencijavimą ir tarpusavio pagalbą. Mokiniai dažnai atlieka projektines, kūrybines veiklas. Tam, kad skirtingų gebėjimų mokiniai galėtų dirbti kartu, mokytojai kuria įtraukią kultūrinę bei emocinę aplinką, edukuoja mokinius apie žmonių įvairovę, socialines aplinkas ir negalią. Nepaisant pastangų, trečdalis mokytojų pažymi, kad klasėse vis dar yra vaikų, su kuriais kiti vengia dirbti. Ši problema pabrėžia poreikį tobulinti vadybinius sprendimus, nukreiptus į socialinių įgūdžių ugdymą bei efektyvesnį įtraukties principo integravimą į kasdienę mokyklos praktiką.
- Efektyvus ugdymo proceso valdymas reikalauja tikslingų vadybinių sprendimų, kurie apimtų ir elgesio valdymo strategijas. Mokytojams ne visada pavyksta suvaldyti mokinių elgesį, nes esami drausminimo metodai ne visada veiksmingi. Nors mokytojai stengiasi taikyti

pozityvius elgesio skatinimo metodus, tokius kaip paskatinimai ir padaršiniai, tačiau mokinių taisyklių laikymasis išlieka dalinis. Ši situacija rodo, kad būtina stiprinti mokytojų kompetencijas elgesio valdymo srityje, diegti inovatyvius metodus bei užtikrinti administracinę paramą, kuri leistų mokytojams efektyviau spręsti drausmines problemas ir kartu kurti mokiniams palankią ugdymo(si) atmosferą.

- Mokyklų taikoma vieninga individualios mokinių pažangos vertinimo sistema yra svarbus vadybinis įrankis, skatinantis mokinių pažangą. Tačiau, nors grįžtamasis ryšys yra vienas svarbiausių įtraukties principų, praktikoje mokytojai ne visada gali jį tinkamai įgyvendinti dėl įvairių priežasčių, galimai tokių kaip darbo krūvis, laiko stoka ar metodinių priemonių trūkumas. Tai gali apsunkinti tolimesnį mokymo proceso tobulinimą ir riboti mokinių pasiekimų augimą. Todėl būtina užtikrinti, kad mokytojai turėtų reikiamus resursus ir pakankamai laiko, kad galėtų nuosekliai teikti grįžtamąjį ryšį, kuris skatintų mokinių pažangą ir padėtų pasiekti aukštesnius ugdymo tikslus.
- Įtraukties principo įgyvendinimas reikalauja nuoseklaus vadybinio požiūrio ir išteklių valdymo. Nors pedagogai stengiasi atsižvelgti į mokinių poreikius, jie susiduria su įvairiais iššūkiais, tokiais kaip specialistų trūkumas ir nepakankamas bendradarbiavimas su specialiaisiais pedagogais. Be to, pedagogai susiduria su sunkumais vertinant silpnėsių mokinių poreikius ir teikiant jiems tinkamą pagalbą. Sėkmingas įtraukiojo ugdymo procesas taip pat priklauso nuo administracijos ir tėvų pasitikėjimo, kuris leidžia mokytojams dirbti autonomiškai. Didelis darbo krūvis ir per didelis mokinių skaičius klasėse kelia papildomų sunkumų, todėl svarbu užtikrinti, kad būtų pakankamai resursų ir tinkama darbo organizacija, kad būtų pasiektas sėkmingas įtraukties principo diegimas.

Apibendrinus užsienio (anglų) kalbos mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo priegų ryšius įgyvendinimo įtraukties principus mokykloje tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:

- Visos trys tyrime iškeltos hipotezės pasitvirtino. Nustatyta, kad ugdymo proceso planavimo ir organizavimo priegios, įgyvendinant įtraukties principą, yra glaudžiai susijusios su mokymo turinio individualizavimu ir diferencijavimu, mokinių mokymosi bendradarbiaujant porose ir grupėse skatinimu bei efektyvesniu pedagoginiu valdymu. Efektyvus mokytojų planavimas ir organizavimas daro teigiamą įtaką mokinių įsitraukimui, bendradarbiavimui ir pasiekimų stebėsenai, taip prisidedant prie įtraukties principo įgyvendinimo mokykloje. Tinkami planavimo ir organizavimo vadybiniai įgūdžiai užtikrina efektyvesnį mokymo procesą, prisideda prie geresnių mokinių pasiekimų ir pažangos sekimo, taip pat netiesiogiai daro įtaką ir elgesio valdymui.

REKOMENDACIJOS

Remiantis tyrimo išvadomis, pateikiamos šios rekomendacijos, kurios gali padėti sėkmingiau įgyvendinti įtraukties principą:

1. Mokyklų vadovams:

- Mokyklos vadovybė turėtų sudaryti sąlygas nuolatiniam mokytojų profesiniam tobulėjimui, įtraukiant praktinius užsiėmimus ir tikslines programas, kurios padėtų mokytojams efektyviau įgyvendinti įtraukties principą. Svarbu investuoti į mokytojų gebėjimų ugdymą, orientuojantis į inovatyvių mokymo metodų taikymą ir ugdymo turinio diferencijavimą pagal mokinių individualius poreikius, taip užtikrinant, kad kiekvienas mokinys gautų reikalingą paramą ir galėtų pasiekti savo potencialą.
- Didelis mokytojų darbo krūvis ir didelis mokinių skaičius klasėse apsunkina įtraukties principo įgyvendinimą, todėl būtina mokykloms atlikti darbo krūvio analizę ir užtikrinti efektyvų išteklių paskirstymą, kad mokytojai galėtų skirti pakankamai dėmesio kiekvienam mokiniui. Be to, būtina sudaryti palankias sąlygas reikalingų specialistų įsidarbinimui, stiprinti bendradarbiavimą su jais ir užtikrinti, kad mokytojai gautų reikiamą paramą.
- Rekomenduojama skatinti ir stiprinti įtraukią kultūrinę ir emocinę aplinką mokyklose, kurioje būtų gerbiama mokinių įvairovė. Mokyklų vadovams patartina imtis iniciatyvų, kuriant mokymosi erdves, kuriose visi mokiniai galėtų jaustis saugiai, vertinami ir motyvuoti.
- Mokyklų administracija turėtų sukurti teigiamą emocinę ir palaikančią aplinką, kuri yra būtina efektyviam įtraukties principo įgyvendinimui, t.y. stiprinti pasitikėjimą mokytojų profesine autonomija ir skatinti jų iniciatyvą. Mokytojai turėtų jaustis motyvuoti, remiami ir įgalinti priimti sprendimus, kurie geriausiai atitiktų mokinių poreikius.

2. Anglų kalbos mokytojams:

- Siekiant efektyviau įgyvendinti įtraukties principą, rekomenduojama tobulinti nuolatinio grįžtamojo ryšio strategijas, kurios padėtų mokiniams aiškiau suprasti jų pasiekimus ir tobulėjimo galimybes. Mokytojai galėtų dažniau teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, naudoti įvairias refleksijos formas ir pritaikyti jas pagal mokinių gebėjimus bei poreikius.
- Rekomenduojama aktyviai bendradarbiauti su kitais specialistais ir gauti reikiamą paramą, siekiant padėti visiems mokiniams pasiekti savo potencialą, įskaitant tuos, kurie susiduria su didesniais iššūkiais.
- Mokytojai turėtų aktyviai dalyvauti kuriant emocinę ir kultūrinę mokymosi aplinką, kad visi mokiniai jaustųsi vertinami ir saugūs.

3. Kvalifikacijos tobulinimo kursus organizuojančioms institucijoms:

- Mokytojai turėtų gauti veiksmingų praktinių žinių, padedančių efektyviau įgyvendinti įtraukties principą.

LITERATŪRA

1. Ainscow, M. (1998). *Exploring Links between Special Needs and School Improvement*. Support for Learning 13 (2): 70–75.
2. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2002). *Inclusion and exclusion in schools: Listening to some hidden voices*. In *Inclusive Education* (pp. 141-154). Routledge.
3. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, New York: Routledge.
4. Alisauskienė, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Miltenienė, L., Melienė, R., Kaminskiene, L., Rutkienė, A., Venslovaite, V., Kontrimienė, S., Kazlauskienė, A., & Wozniczka A., K. (2020). *Personalised Learning within Teacher Education: A Framework and Guidelines*. Progress Reflection No. 37 On Current and Critical Issues in Curriculum. UNECSO International Bureau of Education. IBE/2020/WP/CD/37.
5. Ališauskienė, S. (2021). *Į besimokantįjį orientuotas mokytojų ir Švietimo pagalbos specialistų ugdymas, taikant personalizuotą mokymąsi*. Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva.
6. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2019). *Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstruktyvų interpretacijos švietimo kaitos kontekste*. *Specialusis UGDYMAS / SPECIAL EDUCATION* 2018 1 (38) DOI: 10.21277/se.v2i37.347.
7. Allen J. P. et al. (2011). *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*.
8. Andini, D. W., Rahayu, A., Budiningsih, C. A., Mumpuniarti. (2020). *The Curriculum Adaptation Model in Fulfilling the Learning Need for Diverse Students at Inclusive Classroom*. PGSD Department, Faculty of KIP, Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa, Indonesia.
9. Anthos, M. (2024). *The Role of Teacher in the Success of Inclusive Education*. International Journal of Social Science and Human Research. Cyprus.
10. Bakanauskienė I., Kyguolienė A. (2013). *Vadybiniai sprendimai: priėmimas ir įgyvendinimas*. VDU leidykla. Kaunas.
11. Barton, L., & Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
12. Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., & Pluhar, C. (2009). *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai*. Rekomendacijos politikams. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
13. Bilevičienė T., Jonušauskas S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Mykolo Riomerio universitetas.
14. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
15. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*.
16. Brady K., Forton M. B., Porter D. (2011). *Rules in School– Teaching Discipline in the Responsive Classroom*.
17. Cardona J. A. G., Valencia J. N., Hernandez G. C. (2023). *Relationship between organizational culture and school performance*. A study in elementary, middle and high school institutions. Colombia.
18. Chamblin M. (2017). *Using the ADAPT Strategy to Facilitate the Thinking Process of Creating Universal Design Based Instructional Adaptions and Differentiation in Lesson Plans for Diverse Learners*. USA.
19. Cheng, Y. C. (2003). *Quality assurance in education: Internal, interface and the future*. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202–213.
20. Deno, S. L. (2003). *Developments in curriculum-based measurement*. The Journal of Special Education, 37(3), 184-192.
21. DiGiulio, R. C. (2006). *Positive Classroom Management– A Step-by-Step Guide to Helping Students Succeed*. p. 18-20.
22. Dikčius, V., (2011). *Anketos sudarymo principai*. Vilnius.
23. Dinsdale R. (2017). *The Role of Leaders in Developing a Positive Culture*. BU Journal of Graduate Studies in Education, Volume 9, Issue 1, 2017.
24. Doménech, A., Moliner, O. (2013). *Families Beliefs About Inclusive Education Model*. Spain.
25. Drucker, P., (1954). *The Practice of Management*. USA.

26. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius.
27. Edyburn, D.L. (2010). *Would you recognize universal design for learning if you saw it?* Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
28. Engelbrecht, A. S., Heine, G., & Mahembe, B. (2017). *Integrity, ethical leadership, trust and work engagement*. *Leadership and Organisational Development Journal*, 38(3), 368-379.
29. Felder, R. M., Brent, R. (2007). *Cooperative Learning*. Department of Chemical Engineering, N.C. State University.
30. Finstad, K. (2010). *The usability metric for user experience*. *Interacting with Computers* 22: 323-327.
31. Florian, L. (2014). *What counts as evidence of inclusive education?*. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 286-294, DOI: 10.1080/08856257.2014.933551.
32. Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). *Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?* *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
33. Fullan, M. (1993). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
34. Galkienė, A. (2021). *Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas*. Kaunas.
35. Galkienė, A., Monkevičienė, O. (2023). *Sėkmingas įtraukusis ugdymas. Tvaraus ugdymo modeliavimas*. Kaunas.
36. *Geros mokyklos koncepcija (2015 m.)*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
37. Giangreco M. F., Cloninger C. J., Dennis R. E., Edelman S. W. (1994). *Problem-Solving Methods to Facilitate Inclusive Education*. Chapter 11. Citeseer.
38. Göransson, K., Nilholm, C. (2014) *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265-280.
39. Gudynas P., Mazgelytė R., (2023). *Vilniaus miesto savivaldybės bendrojo, priešmokyklinio ir ikimokyklinio ugdymo mokyklų mokytojai: iššūkių mastas, tendencijos ir galimos priežastys*. Vilnius.
40. Gupta M. (2015). *Organizational structure affected by strategic*. Vol-1 Issue-3 2015. India.
41. Harris-Murri, N., King, K., Rostenberg, D. (2006). *Reducing Disproportionate Minority Representation in Special Education Programs for Students with Emotional Disturbances: Toward a Culturally Responsive Response to Intervention Model*. Arizona State University.
42. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
43. Hordiichuk, O., Nikolenko, L., Shavel, K., Zakharina, M., Khomyk, T. (2022). *Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine)*-Eduweb, v.16, n.4. /32-41.
44. Hornby, G. (2021). *Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School?*
45. Hughes J. N., Luo W., Kwok O.-M. (2008). *Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*
46. Igrić, L., Cvitković, D. (2013). University of Zagreb: Mobile Team of Experts – Supporting Inclusion of Children with Special Needs. In B. H. Johnsen (Ed.). *Research Project Preparation within Education and Special Needs Education* (pp. 305–315). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
47. Yilmaz, R. K. (2021). *Who and How Do I Include? A Case Study on Teachers' Inclusive Education Practices*. *International Journal of Progressive Education*, Volume 17 Number 2.
48. *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokykloje rekomendacijos*. Vilniaus Pedagoginė Psichologinė Tarnyba. 2020.
49. *Įtraukties principo įgyvendinimo gairės mokykloje (įtraukties principo gairės)* (2022). Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/itrauktis-ugdyme/>
50. Johnsen, H. B. (2012). *A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research*.
51. Johnsen, B. H. (2001a). *Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs*. In B. H. Johnsen & M. D. Skjorten (Eds.). *Education – Special Needs Education. An Introduction* (pp. 225–303). Oslo: Unipub.

52. Johnsen, B. H. (2007). *The Classroom towards Inclusion – Good Examples and Difficult Dilemmas*. Report from a series of workshops in Bosnian schools. Sarajevo: Connectum.
53. JT rezoliucija (2015). *Keiskime mūsų pasaulį: Darnaus vystymosi darbotvarkė*. Prieiga per Internetą: https://am.lrv.lt/uploads/am/documents/files/ES_ir_tarptautinis_bendradarbiavimas/Darnaus%20vystymosi%20tikslai/agenda%202030.docx
54. Kaffemanienė, I., Jurevičienė, M., Tomėnienė, L. (2019). *Bendrujų gebėjimų ugdymo(si) strategijos: socialinis dalyvavimas ir stiprybių perspektyva*. Lietuva.
55. Kalkan, U., Altınay, F., Altınay, Z., Atasoy, R. & Dağlı, G. (2020). *The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image*. SAGE Open, January-March, 1–15.
56. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Kaunas.
57. Kostyrya, I., Kozlovska, G., Biletska, O., Shevchenko, M., Lastovskyi, V., Mishchenko, A., (2022). *Intercultural Communication Skills as an International Tool for the Development of English-Language Communicative Competencies*. Ukraine.
58. Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. Longman/Addison Wesley Longman.
59. Kurth, J. A., & Foley, J. A. (2014). *Reframing teacher preparation: Preparing teachers for inclusive education*. Inclusion, 2(4), 286-300. doi: 10.1352/2326-6988-2.4.286.
60. Kusuma, A., Ramadevi, K. (2013). *Inclusive Education-Teacher Competencies*. India.
61. Lakkala, S., Galkiene, A., Navaitiene, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., Uusiautti, S., (2021). *Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland*. Article in Sustainability · March 2021.
62. Lazarević-Moravčević, Ružičić, (2023). *Organizational Structure and Organizational Culture - Impact on Innovative Behavior of the Organization*. Serbia.
63. Leonavičienė, T. (2007). *SPSS programų paketo taikymas statistiniuose tyimuose*. – Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 126 p. ISBN 978 – 9955-20-222-6.
64. Li X., Bergin, C., Olsen, A. A. (2022). *Positive teacher-student relationships may lead to better teaching*. University of Missouri, USA
65. Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking*. London: Continuum.
66. Lindsay, G. (2003). *Inclusive education: A critical perspective*. University of Warwick. United Kingdom.
67. Lisauskienė, D. (2018). *Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis*. VDU.
68. Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., Kaakinen, M. (2024). *Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education*. Learning and Instruction Volume 91, June 2024, 101892.
69. Lubis, F. R., Hanum, F. (2019). *Organizational Culture*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 511. Indonesia.
70. Madhesh, A. (2023). *The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities*.
71. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
72. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014) *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield MA: CAST.
73. Miltenienė, L., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Damkuvienė, M., Petukienė, E. (2022). *Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas atliktas pagal VŠĮ „Mokyklų tobulinimo centras“ užsakymą*. Vilnius.
74. Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R., Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste*. Šiaulių universitetas.
75. Mintzberg, H., (1994). *The Fall and Rise of Strategic Planning*. Harvard Business Review.
76. Mitchell, D. (2015). *Inclusive education is a multi-faceted concept*. - In: CEPS Journal 5 (2015) 1, S. 9-30.
77. Mitchell, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. New York.

78. Nacionalinės švietimo agentūros atmintinėje mokykloms (2022). *Įtraukties link. Ką turi žinoti mokykla?* Atmintinė mokykloms. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/12/Įtraukties-link.-Ka-turi-zinoti-mokykla.Atmintine-mokykloms.pdf>
79. *Nacionalinis pažangos planas* (2020). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c1259440f7dd11eab72ddb4a109da1b5?jfwid=->
80. Nell, P. M. (1994). *Research methods*. London and New York: Rantledge. p. 50.
81. Nilholm, C. (2021). *Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?*, European Journal of Special Needs Education, 36:3, 358-370, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.
82. *Oficialiosios statistikos portalas*. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=S3R0272#/>
83. Orlowski, P., & Cottrell, M. (2019). *From colonialism to neocolonialism: Indigenous learners and saskatchewan's education debt*. New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry, 10(2), 6–16.
84. Osman G., Duffy T. M., Chang J., Lee J., (2011). *Learning through collaboration: student perspectives*. Education Research Institute, Seoul National University, Seoul, Korea.
85. Pattiasina, P. J., Lamaloang, L. K., Santoso, R. Y. (2024). *The role of communication in creating inclusive and collaborative learning environments*. International Journal of Social and Education (INJOSEDU) Vol. 1 No. 3 June 2024, hal., 705-717.
86. Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington, DC: World Bank, Human Development Network.
87. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymasis. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
88. Polirstok, S. (2015). *Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms*. Special Education, Kean University, Union, NJ, USA.
89. Raghavulu, C. V., & Bose, B. P. C., (2010). *Administrative Thinkers*. p. 58-68.
90. Rahi, M. I., Batool, A., Shafiq, N., Arif, M. N. (2024). *Academic Progress Monitoring for Special Children & Youth*. Journal of Arts and Linguistics Studies
91. Rajeckas, V. (2001). Ugdymo tikslo samprata. // Pedagogika. – T.55 (2001), p. 10-13.
92. Rao V. B. (2010). *Administrative Thinkers*. p. 69-78.
93. Rapp W. H. (2022). *Universalaus dizaino mokymuisi taikymas praktikoje. 100 mokymo metodų visiems mokiniams*. Vilnius.
94. Rasuli, M. H., Makhdoomzada, F. M., Haidari, S. A. (2023). *Effects of Teacher and Student Relationships to Enhance the Learning Process*. American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation 2(5):65-69. DOI:10.54536/ajmri.v2i5.1988
95. Raudytė-Lipeikienė, E. ir kt. (2024). Lietuva. *Švietimas šalyje ir regionuose*. I dalis. Vilnius.
96. Rodzevičiūtė, E. (2007). *Būsimųjų mokytojų vadybinio kompetentingumo formavimas*. Pedagogika, 85, p.36-40.
97. Rupšienė, L., (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda.
98. Sahani, R. Sh., Prof. H.B. Patel (2023). *Inclusive Education: Meaning, Concept & Objectives*. 2023 JETIR April 2023, Volume 10, Issue 4.
99. *Salamankos deklaracija* (1994). Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
100. Sapon-Shevin, M. (2003). *Inclusion: A Matter of Social Justice*. Teaching All Students 61 (2): 25–28.
101. Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Essex, UK: Barnardo's Publications.
102. Shapiro, E. S., Solari, E. J., & Petscher, Y. (2009). *Academic achievement: Current perspectives*. School Psychology Review, 38(2), 260-265.
103. Shen, J; Poppink, S; Cui, Y., Fan, G. (2007). *Lesson planning: A practice of professional responsibility and development*. Educational Horizons, 85(4), 248-258.
104. Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). *Sustainability of inclusive education in schools and higher education: Teachers and students with special educational needs*. Sustainability, 15(4), 3011.
105. Simon, M., Black. W. R. (2011). *Differentiated accountability policy and school improvement plans: a look at professional development and inclusive practices for exceptional students*. International journal of special education Vol 26, no: 2, 2011.

106. Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
107. Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. (2019). *Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence*. Netherlands.
108. Sorkos, G., Hajisoteriou, C. (2020). *Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm*. Pedagogy, Culture & Society, DOI: 10.1080/14681366.2020.1765193.
109. Sparks, H. (2019). *Digital Technology and Inclusive Learning*. The Mind Lab, Auckland, New Zealand.
110. Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). *Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge*. Teacher Development, 21(4), 561-579.
111. Stecker, P. M., Fuchs, L. S., Fuchs, D. (2005). *Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research*. Psychology in the Schools, 42(8), 795-819.
112. Stoner, J. A. F., Freeman, R. D., Gilbert, D. R. (1999). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
113. Stoškus S., Beržinskienė, D. (2005). *Vadyba*. Kaunas: Technologija, 2005.
114. Suleymanov, F. (2015). *Individually adapted curriculum for inclusive education*. The Education and science journal.
115. *Švietimo valdymo informacinė sistema (ŠVIS)*. Prieiga per internetą: <https://www.svis.smm.lt/bendrasis-ugdymas-2/>
116. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2023). *Pasirengimo įgyvendinti Švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 451 straipsniu nuostatas 2021–2024 m. veiksmų plano projektas*. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/lt/viesosios-konsultacijos/viesosios-konsultacijos-archyvas/2015-2021-m-viesosios-konsultacijos/pasirengimo-igyvendinti-svietimo/>
117. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose*. (2023). Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/09/2023-Svietimas-Lietuvoje WEBak.pdf>
118. Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
119. Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the Needs of all learners*. ASCD.
120. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd edition. ASCD.
121. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd Edition. ASCD.
122. Trakšėlys, K., Martišauskienė, D. (2013). *Pedagogo profesionalizacijos aspektai modernioje visuomenėje*. Klaipėdos universitetas. ISSN 1392-3137. TILTAI, 2013, 2.
123. UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
124. UNESCO (2005). *The 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264?posInSet=1&queryId=85dde93e-9ef6-402b-bc9f-452e6a399382>
125. *Valstybinė švietimo 2013-2022 m. strategija*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>
126. Vanagas, L. Vyšniauskienė, (2012). *Vadybos pagrindai: vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras. p. 17-18.
127. Vrašmaš, E., (2018). *For a pedagogy of inclusion*. A brief overview of the current research on inclusive education. Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series VII: Social Sciences. Law. Vol. 11 (60) No. 2 – 2018.
128. Westwood, P., (2018). *Inclusive and Adaptive Teaching. Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. London.
129. Willms, D. J. (2003). *Monitoring School Performance for Standard Based Reforms*.
130. Wong, H. K., Wong R. T., (2014). *The Classroom Management Book*. Mountainside, CA: Wong Publishing.

131. Wu, M., DeWitt, D., Nazry, N. N. M., Alias, N., Jiao, Y., (2024). *Factors Influencing the Teaching Practices of In-service Teachers in Inclusive Education: A Systematic Review*. University of Malaya.
132. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai: mokomoji priemonė*. Vilniaus universiteto leidykla, p.18.

PRIEDAI

1 priedas. Anketa

Mielas mokytojau,

Esu VU Šiaulių akademijos magistrantė Kristina Čiapienė ir šiuo metu atlieku tyrimą, kurio tikslas – ištirti užsienio (anglų k.) mokytojų pedagoginės praktikos planavimo ir organizavimo prieigas įgyvendinant įtraukties principą mokykloje. Maloniai prašau sudalyvauti apklausoje, kuria norima nustatyti, kokia yra Jūsų patirtis siekiant kiekvieno mokinio įtraukties ir mokymosi pažangos. Jūsų nuomonė labai svarbi. Labai prašau atsakyti į visus anketos klausimus. Apklausa anoniminė, duomenys bus analizuojami ir pateikiami tik apibendrinti.

1. Koks Jūsų darbo mokykloje stažas?

- ☐ Iki 4 metų
- ☐ 5-9 metai
- ☐ 10-25 metų
- ☐ Virš 25 metų

2. Kokia Jūsų kvalifikacinė kategorija?

- ☐ Mokytojas / pagalbos mokiniui specialistas
- ☐ Vyresnysis mokytojas / vyresnysis pagalbos mokiniui specialistas
- ☐ Metodininkas
- ☐ Ekspertas

3. Su kelių klasių mokiniais dirbate? (pažymėkite visus Jums tinkamus atsakymus)

- ☐ Priešmokyklinės grupės vaikais
- ☐ 1-4 klasių
- ☐ 5-8 klasių
- ☐ 9-12 klasių

4. Ar Jums teko dirbti su mokiniais: (pažymėkite visus Jums tinkamus atsakymus)

- ☐ Turinčiais išskirtinių gabumų
- ☐ Turinčiais negalią (regos, klausos, judėjimo, intelekto, autizmo spektro sutrikimų)
- ☐ Turinčiais elgesio ir emocijų sutrikimų
- ☐ Iš socialinės rizikos šeimų
- ☐ Iš kitos kultūrinės aplinkos (pabėgėliais, imigrantais, grįžusių emigrantų vaikais ir kt.)

5. Ar šiuo metu Jūs dirbate su mokiniais, kuriems skirta specialiojo pedagogo pagalba?

- ☐ Taip
- ☐ Ne

6. Ar specialusis pedagogas ateina į klasę vesti pamokas kartu su Jumis? (atsakykite, jei klasėje yra vaikų, kuriems skirta specialiojo pedagogo pagalba)

- ☐ Dažnai
- ☐ Kartais
- ☐ Niekada
- ☐ Negaliu atsakyti

O DABAR PRAŠOME ĮVERTINTI SAVO PEDAGOGINĘ PRAKTIKĄ, GALVODAMI APIE PAMOKAS, KURIAS VEDATE KASDIEN

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne	Nežinau, negaliu atsakyti
PLANAVIMAS						
Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mano mokiniai žino savo mokymosi tikslus	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais (žodiniu, vaizdiniu, kinesteziniu ar kt. būdu)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manau, kad kuo klasėje yra daugiau įvairesnių vaikų (iš skirtingų socialinių, kultūrinių aplinkų, skirtingų gebėjimų), tuo geriau	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Man pavyksta pasitelkti e – priemonės užduotims diferencijuoti	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mano pamokoje silpnesni mokiniai dažnai nespėja ar nesugeba atlikti užduočių	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Paprastai visiems klasės mokiniams skiru vienodus namų darbus	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Namų darbus dažnai skiru tai, ko mokiniai nespėjo atlikti klasėje	☐	☐	☐	☐	☐	☐
MOKYMOSI ORGANIZAVIMAS						
Mano mokiniams sekasi analizuoti ir planuoti savo mokymąsi	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose noriai mokosi dauguma klasės mokinių	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose mokiniai dažnai mokosi bendradarbiaudami porose ir grupėse	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Projektiniai, kūrybiniai, eksperimentiniai mokinių darbai yra įprasta mokinių mokymosi veikla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Klasėje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aš su mokiniais dažnai kalbuosi apie žmonių įvairovę, skirtingas socialines aplinkas, negalią	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pamokoje kaip pedagoginį išteklių moku panaudoti vaikų skirtybes (pvz. kitakalbystę, negalią...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai geba pasakyti, kas sunku, patys paprašo pagalbos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mano mokiniai padeda vieni kitiems po pamokų	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ELGESIO VALDYMAS						
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manau, kad mokinių elgesio problemas turi išspręsti pats mokytojas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dažniausiai stengiuosi nesikišti į mokinių santykius pamokos, pertraukų ar neformaliojo ugdymosi metu	☐	☐	☐	☐	☐	☐
PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS STEBĖJIMAS						
Palaikau ir skatinu kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mano vertinimo sistema padeda kiekvienam mokiniui daryti pažangą	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Per pamoką arba po jos kiekvienam mokiniui suteikiu informaciją apie tai, ką jis išmoko ir kur turėtų tobulėti	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aptariant mokymosi pasiekimus, mokinius skatinu lygiuotis į geriausiai besimokančiuosius	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Ką siūlytumėte Jūsų mokykloje daryti kitaip, kad KIEKVIENAS vaikas patirtų sėkmę?

Dėkojame už atsakymus!