



ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
UGDYMO MOKSLŲ IR SOCIALINĖS GEROVĖS FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

**Magistrantūros studijų programa *Specialioji pedagogika* (specializacija –
specialiojo ugdymo koordinavimas)**

ROSITA PALAIMAITĖ

**PEDAGOGŲ PASIRENGIMAS UGDYTI SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI
POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS IR NUOSTATOS Į INKLIUZINĮ
UGDYMĄ**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas: prof. dr. Stefanija Ališauskienė

Darbas originalus
(studento parašas)

Šiauliai, 2018

Turinys

Magistro darbo santrauka	3
Įvadas	5
1 skyrius. PEDAGOGŲ NUOSTATOS Į INKLIUZINĮ UGDYMĄ IR SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS	9
1.1. Inkliuzinio ugdymo samprata.....	9
1.2. Nuostatų samprata.....	17
1.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių samprata	19
1.4. Pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą bendrojo ugdymo įstaigose.....	20
1.5. Pedagogų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius įvairių poreikių.....	30
2 skyrius. PEDAGOGŲ, TENKINANČIŲ MOKINIŲ SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS, NUOSTATŲ Į INKLIUZINĮ UGDYMĄ IDENTIFIKAVIMAS: TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ	34
2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas	34
2.2. Respondentai.....	35
2.3. Pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius	37
2.4. Pedagogų nuostatos į inkliuzinį ugdymą: tyrimo rezultatai	39
Išvados	58
Literatūra	60
Summary	65
PRIEDAI	67

Magistro darbo santrauka

Inkliuzinio ugdymo sėkmei įtaką gali daryti įvairūs veiksniai, vienas svarbiausių – pedagogų turimos nuostatos į inkliuzinį ugdymą ir specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčius mokinius. Įvairiuose tyrimuose išryškėja skirtingos pedagogų nuostatos, vadinasi, ši tema yra gana aktuali ir svarbi. Tyrimu siekta atskleisti pedagogų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų nuostatas į inkliuzinį ugdymą.

Tyrimo derinti kiekybinio ir kokybinio tyrimo elementai, atlikta teorinė mokslinių šaltinių analizė. Taikyta anketinė apklausa raštu, kuria siekta identifikuoti pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą bei veiksnius, sąlygojančius šio ugdymo veiksmingumą. Taip pat, išsiaiškinti, kokią pagalbą pedagogai suteikia mokiniams, turintiems SUP. Duomenų analizė atlikta taikant statistinės analizės metodus (SPSS) bei turinio analizę.

Esminės išvados

1. Inkluzinis ugdymas yra sudėtingas procesas, kurio sėkmę lemia daugybė tarpusavyje susijusių veiksnių. Mokytojo nuostatos bei tinkamas pedagogų ir viso mokyklos personalo pasirengimas priimti ir tinkamai ugdyti kiekvieną vaiką, taip pat ir tuos, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, yra vieni svarbiausių veiksnių, užtikrinančių visų vaikų kokybišką ugdymąsi kartu su bendraamžiais. Remiantis mokslinių šaltinių analize, inkliuzinis švietimas turėtų pasižymėti švietimo prieinamumu kiekvienam vaikui ir galimybe lankyti mokyklą kartu su bendraamžiais, mokinio aktyviu dalyvavimu ugdymo procese bei visų mokinių pasiekimais ir patirties kokybe.
2. Tyrimas parodė, kad pedagogams, dirbantiems bendrojo ugdymo mokyklose ir ikimokyklinėse įstaigose, trūksta tinkamo pasirengimo ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Daugumos respondentų teigimu, studijų metu jie tik šiek tiek arba visiškai nebuvo rengiami ugdyti šiuos vaikus. Nors tyrime dalyvavę pedagogai savo turimas žinias ir gebėjimus, susijusius su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu, įvertino vidutiniškai, jie vis dar jaučia kompetencijų trūkumą ugdyti šiuos vaikus, o ypač turinčiuosius elgesio ir emocijų sunkumų.
3. Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai pasižymi ir teigiamomis, ir neigiamomis nuostatomis į inkliuzinį ugdymą. Neigiamoms nuostatomis įtaką daro nerimas dėl krūvio padidėjimo, kai klasėje ugdomi ir vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ir tai, kaip visiems mokiniams klasėje paskirstyti dėmesį. Nerimą pedagogams kelia ir tai, kaip kiti mokiniai priims turinčiuosius specialiųjų

ugdymosi poreikių ar negalių. Nerimas dėl darbo krūvio bei dėmesio paskirstymo labiau būdingas vyresnio amžiaus pedagogams.

4. Tyrimas parodė, kad inkluzinės praktikos veiksmingumas glaudžiai siejasi su specialistų tarpusavio bendradarbiavimu bei pedagogo gebėjimu numatyti ir kontroliuoti netinkamą mokinių elgesį. Respondentai, turintys magistro laipsnį ir dalyvaujantys profesinio tobulėjimo kursuose, dažniau nei kolegijas baigusieji, taiko inovatyvius ugdymo metodus ir įvairias mokinių pasiekimų vertinimo strategijas, bei pritaria bendradarbiavimo su tėvais idėjoms. Gebėjimas pritaikyti užduotis ir mokymosi medžiagą ir bendravimas su tėvais taip pat daro įtaką inkluzinio ugdymo veiksmingumui.

5. Atskleista, kad tyrime dalyvavę pedagogai, planuodami ir organizuodami ugdymą ir pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, atsižvelgia į jų individualius poreikius, ir, reikalui esant, taiko alternatyvius ugdymo metodus, skiria daugiau laiko papildomai paaiškinti neaiškias užduotis, organizuoja mokinių savipagalbos grupes ir darbą grupėse, taip pat taiko įvairias vertinimo strategijas. Jaunesni respondentai ir dalykų mokytojai įvairių vertinimo strategijų taikymą, vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus, akcentuoja dažniau nei kiti respondentai.

Esminiai žodžiai: inkluzinis ugdymas, nuostatos, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai.

Įvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Šiomis dienomis jau nieko nebenustebintų plačiai vartojama sąvoka „inkliuzija“, kuri akcentuojama tiek tarptautiniame, tiek šalies kontekste. Inkluzinis ugdymas nuo siekiamybės tampa realybe įvairiose švietimo institucijose. Tarptautiniuose dokumentuose taip pat yra pažymima inkluzinio ugdymo svarba: „Europos lygmenyje yra daug dokumentų, kuriuose apžvelgiami Europos Sąjungos (ES) šalyse keliami uždaviniai, siekiant pagerinti pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintiems mokiniams teikimą.“ (Bauer, Kaprova, Michaelidou, Pluhar, 2009). Šiame kontekste galima paminėti tokius svarbius dokumentus kaip: Švietimo Tarybos ataskaita Europos Tarybai: konkretūs ateities uždaviniai švietimo ir lavinimo sistemoms (2001) ir Europos Komisijos pranešimas: gairės Lisabonos strategijos įgyvendinimo rodikliams švietimo ir profesinio mokymo srityje stebėti (2007).

Pasak Bauer ir kt. (2009), ES dokumente, kuriame kalbama apie šalims švietimo srityje keliamus uždavinius 2020 metams, SUP turinčių mokinių ugdymas taip pat yra išskiriamas kaip prioritetinė sritis. Tarptautiniu lygmeniu patys svarbiausi dokumentai, apibrėžiantys inkluzinį švietimą yra UNESCO Inkluzinio švietimo politikos gairės (2009), kurių ištakos buvo Visuotinė žmogaus teisių deklaracija (1948). Itin svarbiu dokumentu inkluzinio ugdymo kontekste laikoma Neįgaliųjų teisių konvencija (2006, 24 straipsnis). Remiantis šiuo straipsniu, inkluzinio švietimo tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir skatinti veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir savo ugdymosi potencialo realizavimą. Anot Europos Specialiojo ir inkluzinio ugdymo agentūros, svarbu, kad šalių nacionaliniai teisės aktai derėtų su tarptautiniais dokumentais. Lietuvoje specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą reglamentuoja Švietimo įstatymas (2011).

Inkliuzijos sampratą ir su ja susijusius įvairius procesus tyrė daug Lietuvos ir užsienio mokslininkų. Ruškus (2002) teigia, kad „inkliuzija, kuri dar yra pavadinama „įtraukimu arba dalyvavimu“, įgalinimu, iš tiesų suprantama kaip „buvimas kartu“. Anot autoriaus, inkluzija išreiškia esminį socialinės integracijos principą – sukurti vienodas sąlygas visiems dalyvauti bet kokioje veikloje. Inkluzija tai buvimo drauge ir skirtybės toleravimo filosofija. Pasak Tomėnienės (2010), inkluzinio ugdymo paradigma atskleidžia naują, šiuolaikišką požiūrį į ugdymo tikslus, kurie akcentuoja asmens skirtybių pripažinimą ir bendradarbiavimo kultūrą. Tačiau pripažįstama, kad SUP turinčių mokinių ugdymas su bendraamžiais kelia naujų iššūkių mokyklos bendruomenei,

mokytojams. Tik iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad yra paprasta būti drauge, įtraukti, suburti visus į bendrą veiklą, tačiau, akivaizdu, jog inkluzija yra ypač sunkus ir sudėtingas procesas, reikalaujantis ne tik pedagogų, bet ir visos visuomenės tinkamo pasirengimo.

Vertindami teorinius teiginius pedagogai dažnai rodo didesnę toleranciją ir labiau pritaria specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymui bendrojo ugdymo mokykloje, tačiau, kai kalbama apie asmeninį ryšį ir su tuo susijusią veiklą, pedagogai dažniau linkę atsiriboti. Šią idėją patvirtina ir Ališausko ir kt. (2011) atliktoje mokslo studijoje pateikti užsienio autorių tyrimai (Hamstra, 2004, cit. iš Koopmans-van Noorel, 2009), kurie rodo, kad ketvirtadalio respondentų pozityvios nuostatos pasikeitė į neigytivas, kai SUP turintys mokiniai buvo ugdomi jų klasėje.

Vienas svarbiausių veiksnių, norint, kad inkluzinis ugdymas įsitvirtintų švietimo institucijose, yra pedagogo nuostatos į mokinio SUP. Greene (2017) teigia, kad sėkmingas inkluzinio ugdymo įgyvendinimas priklauso nuo to, ar pedagogas pritaria inkluzijos idėjoms. Mokytojo turimos nuostatos į inkluzinį ugdymą yra vienas svarbiausių sėkmingo mokymo veiksnių, o neigiamos nuostatos neigiamai veikia ir ugdymo procesą klasėje. Ruškaus (2007) atlikto tyrimo duomenys rodo, kad vaikai, kurie mokosi neigiamas nuostatas turinčio pedagogo klasėje, labiau pasižymi polinkiu į depresiją, agresyvias reakcijas, netikėjimu savo jėgomis, neadekvačiu savęs vertinimu, stipresne mokykline baime ir silpnesne mokykline motyvacija, labiau pasiduoda manipuliacijoms, yra priešiški suaugusiems ir linkę konfliktuoti.

Anot Miltenienės, Venclovaitės (2012), inkluzinis ugdymas neįmanomas be šio proceso dalyvių bendradarbiavimo, kuriame svarbiausia – pozityvios nuostatos, savanoriškas dalyvavimas, komandos narių santykiai, turimi resursai, bendri tikslai, motyvuoti pedagogai. Autorių atlikto tyrimo dalyviai išreiškė pozityvias nuostatas į pedagogų bendradarbiavimą ir mokymą bendradarbiaujant inkluzinėje mokykloje.

Pasak Ališausko, Gerulaičio ir Miltenienės (2011) pastebima tendencija, jog realizuojant inkluzinio ugdymo idėjas, gražūs siekiai ir moderniąją ugdymo kryptį atspindintys tikslai diverguoja su bendrojo ugdymo mokyklos pasirengimu tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir užtikrinti visų besimokančiųjų ugdymo kokybę. Kaip teigia autoriai, nors ugdymas specialiojoje mokykloje pripažįstamas kaip veiksminga forma, kita vertus, orientacija vien tik į ugdymo atskirose aplinkose privalumus, neįžvelgiant ribotumų, liudija apie daugumos pedagogų latentines neigiamas nuostatas inkluzinio ugdymo atžvilgiu.

Nors tarptautiniai ir šalies nacionaliniai dokumentai įtvirtina inkliuzinio ugdymo nuostatas, įvairių autorių atliktų tyrimų analizė rodo, kad pedagogai turi skirtingas nuostatas į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą kartu su bendraamžiais bendrojo ugdymo mokyklose. Tai rodo magistro darbo tyrimo aktualumą.

Probleminiai klausimai – koks yra pedagogų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius? Kokios yra pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą kartu su visais bendraamžiais? Kokia pagalba dažniausiai yra teikiama vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo mokykloje? Kokie veiksniai daro įtaką inkliuzinio ugdymo sėkmei?

Tyrimo objektas – pedagogų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir nuostatos į inkliuzinį ugdymą.

Tikslas – atskleisti pedagogų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų nuostatas į inkliuzinį ugdymą.

Uždaviniai:

1. Atskleisti teorines bei tyrimais grįstas inkliuzinio ugdymo bei pedagogų nuostatų į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų inkliuzinį ugdymą sampratą;
2. Identifikuoti pedagogų pasirengimą tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius;
3. Identifikuoti pedagogų, tenkinančių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, nuostatas į inkliuzinį ugdymą;
4. Atskleisti veiksnius, sąlygojančius inkliuzinės praktikos klasėje veiksmingumą;
5. Atskleisti, kokią pagalbą mokytojai dažniausiai suteikia mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 204 pedagogai: 8 priešmokyklinio ugdymo pedagogės, 28 auklėtojos, 48 pradinių klasių mokytojos ir 119 dalyko mokytojų, kurie ugdo vaikus, turinčius SUP bendrojo ugdymo įstaigose. Respondentai buvo atrinkti pasirinkus netikimybinės atrankos būdą – tikslinę imtį. Tiriamųjų grupė buvo formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo ugdymo mokyklų, lopšelių-darželių pedagogai, dirbantys su SUP turinčiais mokiniais.

Tyrimo metodai. Atliekant tyrimą, derinti kiekybinio ir kokybinio tyrimo elementai, atlikta teorinė mokslinių šaltinių analizė. Anketinė apklausa raštu naudota kaip pagrindinis duomenų rinkimo metodas. Apklausa siekta identifikuoti pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą bei išsiaiškinti, kokią

pagalbą pedagogai suteikia mokiniams, turintiems SUP. Duomenų analizė atlikta taikant statistinės analizės metodus (SPSS) bei turinio analizę.

Pagrindinės sąvokos:

1. Inkluzinis ugdymas – nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (UNESCO, 2009).
2. Nuostatos – žmogaus pozicija tam tikro objekto, asmens, grupės, situacijos ar vertybės atžvilgiu (Ruškus, 2002).
3. Specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintys mokiniai – mokiniai, kuriems reikalinga pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011).

Magistro darbo struktūra. Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (63 šaltiniai), santrauka anglų kalba (summary), priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 18 lentelių, 5 paveikslai. Prieduose pateikiama: anketos pavyzdys. Darbo apimtis – 67 puslapiai.

I skyrius. PEDAGOGŲ NUOSTATOS Į INKLIUZINĮ UGDYMĄ IR SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS

1.1. Inkluzinio ugdymo samprata

Inkluzija yra sudėtingas procesas, kurį įgyvendinti Lietuvoje pradėta daugiau nei prieš dvidešimt metų, tačiau praktiškai inkluzinio ugdymo įgyvendinimas patiria daugybę iššūkių. Priežasčių, kurios paaiškintų, kodėl taip yra, galima rasti įvairių. Trūksta finansavimo, žmogiškųjų išteklių, norint įgyvendinti inkluzinio ugdymo idėjas. Be to, ne visi pedagogai ir tėvai yra teigiamai nusiteikę inkluzijos atžvilgiu. Inkluzinio ugdymo samprata taip pat ne kiekvienam yra visiškai aiški. UNESCO organizuotoje tarptautinės švietimo konferencijos 48-ojoje sesijoje (2009) inkluzinis ugdymas buvo apibrėžtas taip – tai nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos.

Pasak Ališausko ir kt. (2011), inkluzija reiškia ugdymo proceso dalyvių dalyvavimą, įtraukimą, įgalinimą bei asmens kitoniškumo priėmimą ir pagarbą savitumui. Todorovic ir kt. (2012) teigia, kad inkluzija tai visų mokinių įtraukimas į klases, kurios tinka pagal vaikų amžių ir į mokyklas, kurios yra pasirengusios patenkinti mokinių poreikius, nepaisant to, kokie jų gebėjimai ar sutrikimai. Šie autoriai taip pat pripažįsta, kad mokinių, turinčių SUP, inkluzinis ugdymas yra sudėtingas ir nuolat besikeičiantis procesas. Remiantis Čiuladiene, Pauriene (2012), inkluzinis švietimas gali būti suprantamas ir kaip tam tikra filosofija, kuri teigia, kad mokiniai, turintys SUP, turi tokią pačią teisę ugdytis kaip ir kiti mokiniai, ir gali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje. Inkluzija taip pat reiškia ne tik vaikų teisę dalyvauti, bet ir mokyklos pareigą priimti visus ugdytinius. Be to, autorių teigimu, inkluzinis švietimas turėtų pasižymėti tokiais pagrindiniais bruožais:

1. Mokinio įtrauktis į bendrą sistemą (švietimo prieinamumas ir galimybė lankyti mokyklą);
2. Mokinio dalyvavimas (dalyvavimo ugdyme(si) patirties kokybė);
3. Visų mokinių pasiekimai (ugdymosi procesai ir jų poveikis per visą ugdymo programą) bendrojo ugdymo mokyklose.

Atsižvelgiant į šiuos ypatumus, galima pastebėti, kad įgyvendinant inkluzinį ugdymą ypač svarbus veiksnys – mokinių kokybiškas dalyvavimas įvairiose ugdymosi veiklose.

Ališauskas, Gerulaitis, Miltenienė(2011) taip pat akcentuoja, kad inkluzija – tai nenutrūkstamas mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesas, kuris, deja, bet niekada nepasieks tobulumo lygmens. Tobulos mokyklos, bent jau kol kas, rasti neįmanoma, kadangi daugumoje vis dar vyrauja patyčios tarp vaikų

arba tarp vaikų ir mokytojų, o jos neretai ir prasideda dėl to, kad mokiniai, turintys SUP, išskiriami iš kitų. Taip pat, ne visi mokytojai yra teigiamai nusiteikę, pavyzdžiui, SUP vaikų ugdymo atžvilgiu. Pasak autorių, didele dalimi inkliuzinio ugdymo sėkmė priklauso nuo resursų prieinamumo bei mokytojo gebėjimo diferencijuoti bei paskirstyti šiuos resursus mokiniams bendrojo ugdymo klasėje. Jeigu pedagogas geba diferencijuoti ir paskirstyti turimus išteklius, tai SUP turintiems mokiniams sudaromos galimybės sėkmingam mokymuisi, kadangi pedagogai stengtųsi jiems įvairiais būdais pateikti ir palengvinti mokymosi medžiagą.

Pasak Vaz ir kt. (2015), inkliuzija yra grindžiama socialinio teisingumo samprata, kurioje visi besimokantieji turi turėti lygias galimybes naudotis švietimo galimybėmis, nepriklausomai nuo negalios ar nepalankių sąlygų. Anot Ruškaus (2002), inkliuzija yra sudėtingas procesas dėl to, kad jis įgyvendinamas bendradarbiaujant, o bendraujant ir bendradarbiaujant susipina skirtingų žmonių turimos skirtingos vertybės, interesai, požiūriai ir įpročiai, nuostatos ir nuomonės, kurios daro didelę įtaką inkliuzijos veiksmingumui ir įgyvendinimui. Inkliuzijos esmę, anot autoriaus, atspindi tokie principai:

1. Priklausymas bendruomenei ir įsiliejimas į ją;
2. Nuolatiniai įvairūs socialiniai santykiai ir draugystė;
3. Šeimos, specialistų ir bendruomenės partnerystė;
4. Viena „mokykla visiems“, vienodos ugdymo institucijų struktūros ir įprastos raidos, ir neįgaliems vaikams;
5. Visiškai įgyvendinamos žmogaus teisės;
6. Galimybė atlikti įvairius socialinius ir profesinius vaidmenis;
7. Priklausomybės nuo kitų žmonių mažinimas.

Vaitkuvienė-Zimina, Bruzgelevičienė (2016) teigia, kad SUP turinčių asmenų ugdymas remiasi inkliuzinio ugdymo idėja, kokybišku ugdymu visiems, atsižvelgiant į įvairovę, skirtingus asmenų poreikius ir gebėjimus, ypatumus ir pačių besimokančiųjų bei bendruomenių lūkesčius, tuo pačiu išgyvendinant ir visas diskriminacijos formas. Autorės pastebi, kad mokslininkai nevienodai apibūdina inkliuzinį (kuris kai kurių autorių pradėtas vadinti įtraukiuoju) ugdymą. Inkliuzinis (įtraukusis) ugdymas, autorių nuomone, suprantamas kaip nenutrūkstamas ir kintamas procesas, kuriame kultūra, politika ir praktika kuriama, atsižvelgiant į besimokančiųjų įvairovės poreikius. Booth, Ainscow (2002) teigia, kad skirtumai tokio ugdymo kontekste toleruojami ir vertinami ne kaip problemos ar trukdžiai, o kaip galimi resursai, šaltiniai, kuriuos galima tikslingai panaudoti, ugdant mokinius.

Inkliuzinio ugdymo situacijoje keičiasi švietimo įstaiga, o ne mokinys, siekiama pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą, įtraukimą ir dalyvavimą kiekvienam asmeniui. Vaitkuvienė-Zimina ir Bruzgelevičienė (2016) kaip ir kiti autoriai pritaria idėjai, kad inkliuzinis (įtraukusis) ugdymas yra siekiamybė.

Remiantis Salamankos deklaracija (1994), inkliuzinis ugdymas turėtų būti suprantamas kaip principinis švietimo sistemos ir visuomenės gyvavimo būdas, tačiau Lietuvos švietimo sistemai pagalbos besimokančiajam sistemos pokytis ir mastas tebėra iššūkis. Pasak Vaitkuvienės-Ziminos ir Bruzgelevičienės (2016), Lietuvos švietimas yra perėjimo nuo SUP turinčių asmenų integravimo į inkliuzinį ugdymą būsenos. Tikriausiai būtų galima rasti nemažai įstaigų, kuriose vaikai tik sėdi vienoje klasėje su kitais autorių, siekiant kurti inkliuzinį ugdymą turi labiau keistis ir pagalba mokiniui. Svarbu orientuotis ne tik į pagalbą negalių ar sutrikimų turintiems integruotiems SUP turintiems mokiniams, bet ir tapti nenutrūkstamu procesu, orientuotu į absoliučiai visus, įvairiausių skirtybių ir poreikių turinčius mokinius. Dabar dažniausiai į klasę ateina specialusis pedagogas ir padeda tik tam vaikui, kuriam yra nustatyti SUP, tačiau reiktų atkreipti dėmesį ir į kitus mokinius, kurie patiria tam tikrų problemų.

Inkliuzinis ugdymas yra iššūkis švietimo sistemoms ir ugdymo įstaigoms, kadangi būtina perkonstruoti specialųjį ugdymą, kuris buvo iki šiol, ir vietoje jo konstruoti inkliuzinį ugdymą, kuris remiasi humanistiniais filosofiniais požiūriu į žmogų pagrindais ir idėjomis. Savolainen ir kt. (2011) teigia, kad vaikų, turinčių įvairių negalių ar sutrikimų, inkliuzija į bendrojo ugdymo mokyklas šiuo metu yra švietimo politikos pagrindas visame pasaulyje. Mokyklos ir jose dirbantys pedagogai turi prisidėti prie savo įstaigų transformacijos ir paruošti mokyklos bendruomenės sėkmingam inkliuzinio ugdymo įgyvendinimui.

Pasak Čiuladienės, Paurienės (2012), tyrimai Europoje rodo, kad aukštesnėse klasėse inkliuzinis ugdymas susiduria ne tik su tam tikru pedagogų, ypač dalykų mokytojų pasipriešinimu, bet ir su didesniais objektyviais sunkumais, pavyzdžiui, didėjančia dalykine specializacija, atotrūkiu tarp įprastai besivystančių ir neįgalių bendraamžių galimybių ir interesų. Be to, paauglystės laikotarpiu aštrėja SUP turinčiųjų ir kitų mokinių santykiai. Taigi, inkliuzinio ugdymo įgyvendinimas vidurinės mokyklos lygmeniu laikoma visų Europos šalių bendra problema, taip pat ir Lietuva šiuo klausimu nėra išimtis.

Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūros (dabar Europos Specialiojo ir inkliuzinio ugdymo agentūra) dokumentuose (2009) teigiama, kad ES dokumente, kuris orientuotas į šalių

švietimo sistemų keliamus uždavinius 2020 metams, daug dėmesio skiriama SUP turinčių mokinių ugdymui, kuris išskiriamas kaip prioritetinė sritis. 48 tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis švietimas: ateities kryptis“ (ICE) (2008) išvadose ir rekomendacijose įvardyta daug svarbių nuostatų, viena tokių – politikai turėtų pripažinti, kad inkluzinis švietimas yra nuolat besivystantis ir kintantis procesas, kurio tikslas užtikrinti kokybišką švietimą visiems dalyviams. Rekomendacijose taip pat teigiama, kad valstybių švietimo politika ir finansavimo sistema turėtų skatinti tokį mokyklų bendruomenių kultūros vystymąsi ir aplinkos kūrimą, kuris atsižvelgtų į vaikų poreikius, būtų imlus ugdymo veiksmingumo didinimo strategijoms ir siektų visų vaikų inkluzijos. Norint įgyvendinti šias rekomendacijas, reikia didesnio finansavimo, pavyzdžiui, dažnas atvejis, kai mokyklose pedagogai nespėja visiems mokiniams suteikti reikalingos pagalbos, o, ypač SUP turintiems vaikams, tad reiktų įdarbinti daugiau mokytojų padėjėjų ir specialiųjų pedagogų.

UNESCO Politikos gairėse (2009, p.8) sakoma, kad inkluzinis švietimas yra procesas, kurio metu stiprinama švietimo sistemos galimybė pasiekti visus mokinius. Inkluzinė švietimo sistema bus sukurta tik tada, kai mokyklos taps labiau inkluzinės – geriau, veiksmingiau ugdys visus vietos bendruomenės vaikus. Gairėse minima, kad inkluzinio švietimo tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir skatinti veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir savo ugdymosi perspektyvų realizavimą. Pasak Simoniukštytės (2015), inkluzinio ugdymo koncepcija reikalauja sukurti mokyklą visiems. Tačiau tai padaryti reikia ne tik integruojant įvairias mažumas į daugumos mokyklą, bet ir formuojant iš principo naują, socialine ir kultūrine prasme įvairią mokyklą. Tokios įstaigos tikslas būtų visavertis moksleivių dalyvavimas ugdymo procese, atsižvelgiant ne į bendrus standartus, o į pačių mokinių poreikius ir galimybes. Pagrindinis inkluzinio švietimo principas yra apibrėžiantis dalyvavimo plėtrą, tai reiškia, kad visi mokiniai yra įtraukti į ugdymosi veiklą, kuri kiekvienam iš jų yra prasminga. Dalyvavimo svarbą inkluzinio ugdymo kontekste išskiria ir anksčiau minėti autoriai.

Pasak Baranauskienės (2010), Lietuvos Respublikos teisiniuose dokumentuose, kurie laiduoja galimybę įgyvendinti inkluzinį ugdymą, deklaruojami trys svarbiausi principai: lygiateisiškumas, prieinamumas, ugdymas integruotoje aplinkoje ir jo pirmenybė prieš uždaro ugdymo modelius. Norint sėkmingai vykdyti inkluzijos procesą, šiais principais turėtų vadovautis ne tik švietimo įstaigų vadovai, pedagogai, bet ir visa visuomenė, kuri daro įtaką inkluzijos idėjų plėtrai. Cullen, Gregory, Noto (2010) pateikia sėkmingo inkluzinio ugdymo faktorius, tarp kurių – efektyvi direktoriaus ir administracijos pagalba, pakankamas finansavimas, sėkmingos įgyvendinimo sistemos, pagalbos

paslaugų prieinamumas, suinteresuotų šalių įtraukimas, suteikiamos galimybės profesiniam tobulėjimui, efektyvios komunikacijos ir problemų sprendimo sistemos. Kitaip tariant, pedagogai neturi būti paliekami vieni su iškilusiomis problemomis ar klausimais. Vadovai turėtų suteikti įvairiapusišką pagalbą pedagogams, pradedant nuo to, kad jiems reikia daugiau informacijos apie inkliuzijos iššūkius, sėkmės atvejus kitose įstaigose. Mokykloms reikia investuoti į savo darbuotojus, kurie tiesiogiai atsako už inkliuzinio ugdymo idėjų įgyvendinimą savo klasėse.

Literatūros šaltinių analizė leido atskleisti ir kontraversiškus idėjų inkliuzinio ugdymo klausimais. Anot Cipkin, Rizza (2010), inkliuzija yra „primesta“ politikų. Autorių straipsnyje yra išreikštos dvejopos mintys, viena jų – stengimasis visus vaikus mokyti inkliuzinėje klasėje yra diskriminuojantis, mat tai tas pats, kaip visus įprastos raidos vaikus mokyti specialiosiose mokyklose. Kita idėja teigia, kad visi mokiniai priklauso bendrosioms klasėms ir geri mokytojai yra tie, kurie moko visus vaikus, nekreipdami dėmesio į jų poreikius. Straipsnyje pateikiamos kelios priežastys, kurios paaiškina, kodėl inkliuzijos idėja retkarčiais yra abejojama. Visų pirma, mokytojai nepakankamai ruošiami dirbti su SUP turinčiais mokiniais, kai kurie pedagogai negeba spręsti problemų ir bendradarbiauti tarpusavyje, semtis teigiamos patirties iš kitų kolegų, be to pedagogams trūksta pagalbos bei paramos SUP turinčių mokinių ugdymo klausimais.

Pasak Ališauskienės, Ališausko (2011), inkliuzinis ugdymas suprantamas tik kaip maža inkliuzinės visuomenės dalis, kurioje kultūra, politika ir praktika kuriama atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius. Įgyvendinant inkliuzinio ugdymo idėjas ugdymosi erdvės išplečiamos į įvairius ugdymo sistemos kontekstus (tiek formaliuosius, tiek neformaliuosius), siekiant užtikrinti visų galimų resursų panaudojimą ir efektyvų besimokančiųjų poreikių tenkinimą. Pamokos ar veiklos neapsiriboja viena erdve – kabinetu. Reiktų stengtis kuo dažniau naudotis kitomis erdvėmis, kurios galėtų suteikti mokiniams dar daugiau žinių viena ar kita tema. Inkliuzinis ugdymas, remiantis autoriais, reiškia mokyklos prieinamumą ne tik tiems, kurie jau joje mokosi, bet ir tiems, kurių mokykloje dar nėra, tačiau būtina padidinti jų ugdymosi galimybes. Pavyzdžiui, mokyklos turėtų įsirengti lifthus, žinoma, toks pirkinys pareikalautų lėšų, tačiau niekas nežino, kada mokyklą gali pradėti lankyti mokinys, kuris juda neįgaliojo vežimėlyje.

Vieni žymiausių inkliuzijos tyrinėtojų Ainscow, Booth, Dyson (cit. Ališauskas, Ališauskienė, 2011) teigia, kad inkliuzija apima tokius aspektus, kaip:

- visų mokinių ir pedagogų vienodai pagarbus vertinimas;
- mokinių dalyvavimo didinimas ir atskirties mažinimas;

- trukdžių mokytis ir dalyvauti visiems mokiniams (ne tik turintiems SUP) mažinimas;
- mokinių įvairovė vertinama kaip resursas, o ne kaip problema;
- vaiko teisės mokytis arti namų pripažinimas;
- mokyklos tobulinimas visiems – ir mokiniams, ir pedagogams, kadangi kiekvienas yra mokyklos kultūros, bendruomenės, ugdymo proceso dalis;
- mokyklos kultūros, politikos, praktikos perstruktūravimas taip, kad būtų atsižvelgta į mokinių ir jų poreikių įvairovę;
- mokyklos vaidmens akcentavimas kuriant bendruomenę, puoselėjant vertybes, gerinant pasiekimus;
- abipusių ryšių tarp mokyklos ir bendruomenės palaikymas.

Atsižvelgiant į pateiktus aspektus, galima daryti išvadą, kad inkliuzija mokykloje apima itin daug sričių – nuo bendruomenės kūrimo iki mažiausio klasės lygmens. Taigi, norint, kad inkliuzija būtų veiksminga, reikia dirbti ne tik su mokiniais, pedagogais, kitais mokyklos darbuotojais, bet ir su bendruomenės nariais ir tokiu būdu diegti bei skatinti inkliuzijos idėjas.

Friend ir Bursuck (cit. Swain, Nordness, Leader-Janssen, 2012) išskyrė tris inkliuzinio ugdymo sąlygas. Pirmiausia, mokiniai, turintys SUP, turi būti toje pačioje klasėje kartu su įprastos raidos vaikais, o iš jos gali būti išvesti tik kritiniais atvejais. Antra, mokinių ir mokytojų pozityvūs santykiai turėtų būti ugdomi ir skatinami tiek klasėje, tiek ir už jos ribų. Trečia, mokiniai, turintys SUP, yra mokomi iš tų pačių mokymo priemonių, tik jos yra pritaikomos individualiems poreikiams. Kišonienės, Dudzinskienės (2007), Mažylienės ir kt. (2011) teigimu, užtikrinti visiems mokiniams demokratinį „lygių galimybių“ ugdymą yra sunkus uždavinys bendrojo ugdymo mokykloms, kadangi jos privalo rūpintis ne tik mokinių, turinčių įvairių ugdymo(si) poreikių, buvimu „po vienu stogu“, bet ir kurti kokybišką edukacinę aplinką visiems mokiniams, nekreipiant dėmesio į intelektinių ar fizinių jų gebėjimų, socialinių sąlygų, kultūros ar rasės skirtumus. Inkliuzinių mokyklų bendruomenės stengiasi įtraukti visus mokinius, turinčius SUP, taip pat ir nemotyvuotus, augančius psichosocialinio nepritekliaus sąlygomis ir kt., į bendras mokymo situacijas. Jų metu sudaromos galimybės visiems kartu dalyvauti įvairioje bendroje veikloje su bendraamžiais ir būti visaverčiais bendruomenės nariais. Anot autorių, mokykla, įgyvendinanti inkliuzinį ugdymą, turėtų keisti požiūrį tiek į bendrojo ugdymo tikslus, tiek į SUP turinčių mokinių ugdymą. Visų pirma, mokykla turėtų pradėti keistis nuo žmonių, dirbančių toje įstaigoje bei jų santykių. Besikeičianti mokykla puoselėja draugišką tarpusavio paramos atmosferą, mokyklos administracijos, mokytojų, mokytojų ir tėvų, kitų darbuotojų bei mokinių

santykius, stengiasi vadovautis bendrai priimtomis vertybėmis, lojalumo, lankstumo, atsakomybės ir bendradarbiavimo principais.

Pasak Geležinienės (2011), kiekvienas iš mokytojų, specialistų, SUP ar kitų poreikių turinčių mokinių tėvų, administracijos atstovų – turi savitą ir nepakartojamą patirtį, įgyvendinant inkliuzinio ugdymo idėjas Lietuvos švietimo sistemoje. Visiems dalyviams tarpusavyje dalijantis šia įvairiapusiška patirtimi galima tobulinti inkliuzinio ugdymo įgyvendinimą įvairiose švietimo įstaigose.

Gerulaitis (2007) pateikia kelias esmines inkliuzijos sampratas, į kurias būtina atsižvelgti, norint sukurti inkliuzinio ugdymo sistemą. Visų pirma, inkliuzija, anot autoriaus, yra procesas, kuris vertinamas kaip nesibaigianti reagavimo būdų į įvairovę paieška. Ši paieška yra susijusi su tuo, kaip gyventi, kai yra skirtumų, ir kaip iš jų mokytis. Beje, skirtumai, kaip ir minėta anksčiau, matomi ne kaip trukdžiai, o kaip galimi resursai, ugdant SUP turinčius mokinius. Kita inkliuzijos samprata yra susijusi su klūčių šalinimu – akcentuojamos galimybės, sprendimai, kaip pagerinti socialinių paslaugų, mokymo bei mokymosi politiką ir praktiką, skatinamas kūrybiškumas sprendžiant problemas.

Inkliuzijos ir integracijos sąvokos dažnai yra painiojamos tarpusavyje. Integracijos atveju SUP turintys mokiniai yra toje pačioje klasėje, tačiau jie yra tuo pačiu metu atskirti kaip grupelė, pavyzdžiui, yra susodinami šalia vienas kito, atlieka darbus toje pačioje grupėje. O inkliuzinio ugdymo atveju SUP turintys vaikai pilnavertiškai įsilieja tarp bendraamžių ir kartu dalyvauja įvairiose ugdymo veiklose. Ustilaitės ir kt. (2011), atlikto tyrimo duomenys rodo, kad neįgaliųjų vaikų inkliuzija (pasak autorės, integracija) bendrojo ugdymo mokyklose turi teigiamą įtaką neįgaliųjų vaikų raidai, pavyzdžiui, pastebėta, kad mokinių savivertė aukšteja, formuojasi jų socialiniai įgūdžiai. Taip pat inkliuzija suteikia naudos ir įprastos raidos ugdytiniams, jų vertybinių nuostatų ir socialinių įgūdžių formavimuisi, neįgaliųjų žmonių problemų suvokimui. Pasak autorių, aktualu išlieka tai, kad bendrojo ugdymo mokyklose egzistuojančios fizinės ir psichosocialinės aplinkos sąlygos tik iš dalies tenkina neįgaliųjų vaikų poreikius. Šiems mokiniams itin trūksta mokytojo padėjėjo, psichologo bei specialiojo pedagogo pagalbos, jaučiamos tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo spragos, metodinės pagalbos poreikis, sprendžiant elgesio ir ugdymo(si) problemas.

Mažylienė ir kt. (2011), teigia, kad inkliuzinis ugdymas labiausiai priklauso nuo mokytojų veiklos klasėje, turimų kompetencijų, žinių, įgūdžių, susijusių su SUP turinčiais mokiniais ir jų ugdymu. Be to, kad inkliuzinis ugdymas būtų sėkmingai įgyvendinamas, itin svarbi pedagogų motyvacija, patirtis bei turimi įsitikinimai, nuostatos. Tačiau šiam procesui svarbūs ir kiti anksčiau

paminėti veiksniai, pavyzdžiui, mokyklos komandos narių požiūris, vietinės valdžios parama, tarpinstitucinis bendradarbiavimas, finansavimo šaltiniai, pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai tarnybų veikla. Norint, kad inkluzija nebūtų vien siekiamybė, reikia, kad visi susitelktų į bendrą tikslą ir prie jo prisidėtų savo turimais ištekliais – moraline ar finansine pagalba, kuri yra itin svarbi įgyvendinant inkluzinio ugdymo uždavinius. Negana to, inkluzinis ugdymas visų pirma reikalauja vidinių permainų mokykloje, požiūrio į SUP turintį asmenį kaitos, neretai ir žeminančių terminų, tokių kaip „atsiliekančias vaikas“, „speciškai“ atsisakymo, ugdymo programos turinio pritaikymo bei jo pateikimo būdų tobulinimo.

Anot Miltenienės, Daniutės (2014), inkluzinio ugdymo kompetenciją ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje sudaro keturi vidiniai struktūriniai komponentai: ugdymo, kaip socialinės funkcijos, pripažinimas; atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus; pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti. Pedagogas, norintis dirbti inkluzinėje mokykloje, turi žinoti šiuos komponentus ir dirbti, stengdamasis juos įgyvendinti kasdienėje veikloje, ugdant mokinius.

Remiantis Ališausku, Ališauskiene ir kt. (2011), pripažįstama, kad jau pasiekta didelės pažangos ugdymo teorijos, praktikos ir švietimo politikos srityse, dėl šių priežasčių inkluzinio ugdymo plėtra ateityje bus sklandesnė, tačiau inkluzinis ugdymas vis dar išlieka siekiamybe. Kad siekiamybė virstų realiu reiškiniu dar reikia įveikti nemažai trukdžių. Švietimo įstaigose, kuriose įgyvendinamas inkluzinis ugdymas, turi būti užtikrinta ugdymo kokybė, teisingumas, pagarba besimokančiųjų įvairovei ir galimybė veiksmingai dalyvauti visuomenės gyvenime.

Apibendrinant galima teigti, kad inkluzinis ugdymas yra sudėtingas ir svarbus procesas, kurio sėkmę gali nulemti daugybė tarpusavyje susijusių veiksnių. Svarbiausi inkluzinio ugdymo reikalavimai, kuriuos akcentuoja įvairūs mokslininkai yra ugdymo prieinamumas, kokybiškumas, tinkamas švietimo įstaigos pedagogų ir viso personalo pasirengimas priimti ir ugdyti SUP turinčius mokinius, ugdymo programų ir mokymo būdų, metodų pritaikymas įvairiems individualiems poreikiams bei visų mokinių ir pedagogų, darbuotojų ir bendruomenės teigiamų nuostatų suformavimas.

1.2. Nuostatų samprata

Dauguma žmonių turi tvirtas nuostatas vienais ar kitais klausimais ir neretai atkakliai jas gina, kai aplinkoje susiformuoja konflikto, susijusio su turimomis nuostatomis, situacija. Tačiau nėra lengva pateikti aiškų ir visiems suprantamą nuostatų apibrėžimą. Štai, anot Ruškaus (2002), socialinės nuostatos tai visuminė sąmonės būseną, kuri yra labili, kintama ir jai įtaką labiau daro išoriniai veiksniai, nei vidiniai. Socialinė nuostata yra žmogaus pozicija tam tikro objekto, pavyzdžiui, asmens, grupės, situacijos ar vertybės atžvilgiu. Nuostata gali būti reiškiamą atviriau arba ne taip atvirai įvairiais simptomais ar rodikliais (asmens sakomais žodžiais, tonais, rodomais gestais, veiksmais arba jų nebuvimu). Priklausomai nuo nuostatų žmogus įvairiose situacijose vienu ar kitu būdu jaučia, vertina ir pasirenka. Pasak to paties autoriaus, nuostatos sąvoka socialinėje psichologijoje yra vienas svarbiausių konstrukto tiriant asmenybės, grupės nario santykį su vienais ar kitais socialiniais objektais. Be to, nuostatos padeda tirti asmenų savireguliacijos mechanizmus, socializacijos procesą. Žinant asmens nuostatas, galima iš anksto nuspėti, modeliuoti žmonių būsimą elgesį konkrečiose situacijose.

Nuostatos, pasak de Boer (2012), apima tris komponentus: 1) kognityvinį, 2) emocinį ir 3) elgesio (veikimo būdo). Kognityvinį komponentą sudaro žmogaus žinios ar įsitikinimai, kurie susiję su nuostatų objektu. Pavyzdžiui, pedagogas žino arba yra įsitikinęs, kad mokiniams, turintiems SUP yra geriau mokytis bendrojo ugdymo įstaigose. Jausmai, kurie apima galvojant apie nuostatų objektą sudaro emocinį komponentą. Kalbant apie inkliuzinį ugdymą, šis komponentas atskleidžia pedagogų jausmus, susijusius su SUP turinčių mokinių ugdymu, pavyzdžiui, baimę arba nerimą mokant vaikus, turinčius sunkių negalių ar sutrikimų. Elgesio komponentas atspindi tam tikrą veikimo būdą nuostatų objekto atžvilgiu. Pavyzdžiui, pedagogas numato, kokių konkrečių veiksmų ims, ugdydamas SUP turinčius mokinius.

Myers (2000) sako, kad nuostata yra viena svarbiausių socialinės psichologijos sąvokų. „Nuostata – tai įsitikinimas, jausmas, kuris parengia tam tikru būdu reaguoti į daiktus, žmones ir įvykius“ (p. 634). Pavyzdžiui, iš aplinkos mes dažnai gauname informaciją, kad šviesius plaukus turintys asmenys yra ne tokie protingi kaip tamsiaplaukiai ir net patys to nesuprasdami pradedame į šiuos žmones žiūrėti šiek tiek kitaip, kadangi jau yra susiformavusi neigiamo pobūdžio nuostata. Myers kaip ir Ruškus teigia, kad vidinės nuostatos ir išorinė įtaka modeliuoja mūsų elgesį.

Remiantis Legkausku (2008), žmogaus nuostata susiformuoja tada, kai prie konkretų objektą apibūdinančių požymių pridedamas vienoks ar kitoks tos požymių visumos vertinimas. Nuostata turi du komponentus: kognityvųjį, kurį sudaro nuostatos objekto schema, ir emocinį, kurį sudaro to objekto įvertinimas mūsų poreikių atžvilgiu. Kitaip tariant, mes turime sukaupę begalę patirties apie įvairius objektus, reiškinius, įvykius ir visa ši „medžiaga“ pavirsta į tam tikras schemas. Taigi nuostata į bet kokį objektą ar reiškinį susidaro iš turimų žinių apie jį ir mūsų emocinio vertinimo. Pagrindinė nuostatų funkcija – padėti individams prasmingai orientuotis jų socialinėje aplinkoje. Anot Legkausko, suformuotos nuostatos daro didelį poveikį mūsų gyvenimui, pavyzdžiui, padeda pasirinkti žmones, su kuriais mums yra malonu bendrauti (didelė tikimybė, kad jų nuostatos sutaps su mūsų deklaruojamomis), taip pat veiklas, kuriomis užsiimdami galėsime būti su tais žmonėmis, bei elgesį, kuris bus tų žmonių teigiamai įvertintas. Kadangi nuostata priklauso nuo mūsų galvoje esančių schemų ir tas schemas sukuriančios ir palaikančios aplinkos, pasikeitus aplinkai ir / arba schemoms, keičiasi ir nuostatos. Pavyzdžiui, jeigu mes turime neigiamas nuostatas į tam tikrą objektą ir susipažįstame su žmonėmis, kurie pasižymi teigiamomis nuostatomis, mūsų nuostatos gali pradėti keistis į teigiamą pusę būtent dėl aplinkos pasikeitimo. Autorius teigia, kad nuostatos turi kelis skirtingus šaltinius – joms susiformuoti gali padėti mūsų tiesioginė patirtis bei savo elgesio stebėjimas.

Anot Ruškaus (2007), socialinė nuostata leidžia pasirengti vienaip ar kitaip reaguoti į tam tikrą socialinę vertybę. Žinodami savo nuostatas, mes iš anksto galime numatyti, kaip reaguotume į kažkokią naują situaciją, objektą, reiškinį. Nuostata dažniausiai yra traktuojama kaip įsitikinimas ir vertinimas. Yra keletas nuostatos apibrėžimų, kurie priklauso nuo ją sudarančių komponentų skaičiaus (Raižienė, 2009). Pagal vieno komponento apibrėžimą nuostata paprasčiausiai yra teigiamas arba neigiamas objekto įvertinimas. Pagal trijų komponentų apibrėžtį nuostata yra individo emocinės, elgesio bei kognityvinės reakcijos objekto atžvilgiu (pastebimi panašumai į Legkausko pateiktą sampratą, tik pridėtas elgesio komponentas). Mes turime žinių konkretaus objekto klausimu, jaučiame tam tikras emocijas ir demonstruojame elgesį, atsižvelgdami į turimas žinias ir emocijas, tokiu principu „veikia“ mūsų nuostatos. Autorė teigia, kad žmogus turi begalę nuostatų įvairiais klausimais, siekiama, kad nuostatos būtų daugiau ar mažiau suderintos. Pavyzdžiui, jeigu mes turime teigiamas nuostatas į neįgaliuosius, būtų nelabai suderinama, jeigu būtume neigiamai nusiteikę mokinių, turinčių įvairių negalių, sutrikimų, ugdymo atžvilgiu. Nuostatos gali susiformuoti ne tik turimos patirties ar elgesio stebėjimo dėka, joms įtaką gali daryti ir mus supantys žmonės (bausdami už nepatinkantį elgesį, paskatindami patinkantį, rodydami mums pavyzdį).

Nadirashvili (2013) teigia, kad socialinė nuostata kaip nešališkos objektyvios tikrovės priedėlis reiškia tam tikrą išankstinį požiūrį į kitus žmones bei visą mus supančią socialinę aplinką. Šį teiginį galima iliustruoti daugeliui žmonių pažįstama situacija, kai esame supažindinami su nauju asmeniu ir iš pirmo žvilgsnio, veikiami savo nuostatų, dažniausiai susidarome klaidingą įspūdį apie sutiktą žmogų. Kaip teigė ir anksčiau minėti autoriai, nuostatos skiriasi savo turiniu, komponentais ir susidarymo būdais. Nadirashvili teigia, kad iš esmės per nuostatas yra išreiškiamos ir pačios žmonių socialinės vertybės, ir atvirkščiai, per socialines vertybes – nuostatos.

Apibendrinant galima teigti, kad autoriai daugiau ar mažiau panašiai interpretuoja nuostatos sąvoką. Nuostata dažniausiai apibūdinama kaip įsitikinimai, požiūriai, pozicijos tam tikrų reiškinių, objektų, situacijų atžvilgiu. Aiškinant nuostatos sandarą, galima remtis vienu, dviem arba trimis komponentais, kurie yra tarpusavyje glaudžiai susiję. Nuostatos yra itin svarbus dalykas mūsų kasdiniame gyvenime, jos padeda suprasti save pačius ir mus supančią aplinką, be to, remdamiesi jomis, galime modeliuoti savo elgesį įvairiose situacijose.

1.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių samprata

Gana dažnai bendrojo ugdymo mokyklos klasėse galime rasti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP). Inkluzijos idėja skatina šiuos vaikus aktyviai įtraukti į ugdymosi procesą. „Iš esmės inkluzija reiškia patį socialinės integracijos principą – sukurti vienodas sąlygas visiems dalyvauti bet kokiomis veiklos formomis.“ (Ruškus, 2003, p. 89). Miltenienė (2005) pateikia SUP sampratą: „vienur specialieji ugdymo(si) poreikiai suprantami kaip individo poreikiai, kurių tenkinimas leidžia panaudoti asmens potencialias galimybes, kitur specialieji poreikiai suprantami kaip „kažkas“, kas trukdo įsisavinti bendrojo ugdymo programą“ (p. 18). Hallahan ir Kauffman (2003) apibrėžia specialiuosius poreikius kaip asmens ypatingumą, jie teigia, kad vaikas, turintis SUP gali turėti mąstymo, regos, klausos, socializacijos ar judėjimo problemų arba jis gali būti ypač talentingas tam tikrose srityse. Pasak autorių, ypatingajam vaikui dažniausiai yra būdingas ypatingų gebėjimų ir negalių derinys.

Specialiuosius ugdymosi poreikius, remiantis įstatymu¹ sudaro mokinių negalės (intelektu, regos, klausos, judesio ir padėties įvairiapusiai raidos sutrikimai, taip pat, į šią grupę įeina mokiniai,

¹LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317 įsakymas Dėl mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymo poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo

turintys kochlearinius implantus, kurčneregystę ar kompleksinių negalių), sutrikimai (mokymosi, elgesio ir emocijų, kalbėjimo ir kalbos ar kompleksinių) ir sunkumai (besimokantys ne gimtąja kalba arba gyvenantys kitoje kultūrinėje/ kalbinėje aplinkoje, turintys sulėtėjusią raidą, sveikatos problemų, patiriantys nepalankių aplinkos veiksnių įtaką, emocinę krizę arba turintys neeilinius gabumus). SUP lygiai skirstomi į nedidelius, vidutinius, didelius ir labai didelius. Kaip teigia East ir Evans (2008), šiuo metu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių yra daugiau nei kada nors anksčiau, tad visi pedagogai turėtų būti susipažinę su ugdymosi poreikių įvairove ir juos lemiančiomis priežastimis, kad geriau pažintų savo mokinius ir žinotų, kokią pagalbą gali jiems suteikti. Anot Ališausko ir kt. (2011), inkliuziniame švietime ypač svarbus yra mokytojų pasirengimas, jų žinios, supratimas, gebėjimai bei teigiamos nuostatos, kurios būtinos siekiant sukurti palankius mokinių tarpusavio santykius klasėse, nes įprastos raidos vaikams yra sunku priimti šiek tiek kitokius bendraamžius.

1.4. Pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą bendrojo ugdymo įstaigose

Nuostatos daro didelę įtaką žmonių nuomonei įvairiomis temomis, jų elgesiui, veiksams. Nuostatos yra itin svarbios ir inkliuzinio ugdymo kontekste, turint omenyje faktą, kad teigiamas jų formavimas yra vienas svarbiausių tokio ugdymo reikalavimų. Pasak Ališausko, Kaffemanienės ir kt. (2011), pedagogų požiūrių, nuostatų tyrinėjimų ypač gausu buvo pirmaisiais specialiojo ugdymo pertvarkymo metais, nestokojama jų ir šiandien. UNESCO Politikos gairėse (2009) teigiama, kad viena svarbiausių politikams skirtų rekomendacijų – skatinti inkliuziją, plėtoti šiai temai skirtas diskusijas ir keisti visuomenės nuostatas į teigiamą pusę. Ališauskas, Ališauskienė ir kt. (2011) teigia, kad inkliuzinio ugdymo sėkmė ir kokybė didele dalimi priklauso nuo mokytojų nuostatų į mokinius, turinčius SUP. Jeigu pedagogas turės neigiamas nuostatas į inkliuzinį ugdymą, jis nesistengs dėl SUP turinčių mokinių ugdymosi sėkmės.

Ruškaus (2002), Gudonio, Mockevičiūtės (2008), Cipkin, Rizza (2010) atliktų tyrimų duomenys rodo, kad ne tik įvairių visuomenės narių, bet ir pedagogų nuostatos neįgaliųjų atžvilgiu dažnai būna neigiamos. Gudonio ir Mockevičiūtės atliktame tyrime matyti, kad tik dešimtadalis pedagogų norėtų mokyti SUP turinčių mokinių savo klasėje. Ypač šių vaikų priimti nenorėtų vyresniosios kartos pedagogai. Taip gali būti dėl to, kad vyresni pedagogai neturi patirties ugdyti vaikų, turinčių SUP, kadangi ankstesniais laikais šie mokiniai būdavo ugdomi specializuotose įstaigose, o ne bendrojo ugdymo mokyklose ir mokytojams netekdavo su jais susidurti. Ruškus (2002), gilindamasis į įvairius

tyrimus, atrado įdomų reiškinį – kai žmonės deklaruoja bendras nuostatas, kurios yra susijusios su, pavyzdžiui, neįgaliųjų teisėmis, vieta visuomenėje ar panašiai, jos dažniausiai būna teigiamos. Vis dėlto respondentų išreikštos nuostatos gerokai pasikeičia į neigiamą pusę, jei neįgalieji įsiterpia į asmeninę kito žmogaus erdvę. Taigi, žmonės yra linkę teigiamai vertinti reiškinius, kurie yra toli nuo jų arba nėra su jais artimai susiję ir kurie didelės įtakos jiems nedaro.

Anot Ruškaus (2002), inkliuzijos šalininkai teigia, kad socialinės nuostatos yra bazinis veiksnys, lemiantis socialinės integracijos sėkmę arba nesėkmę. Jeigu pedagogai pasižymi neigiamomis nuostatomis į inkliuzinį ugdymą, skeptiškai žvelgia į jo idėjas, šis ugdymas nesulauks sėkmės, kadangi daug kas priklauso nuo šių žmonių požiūrio ir tikėjimo tam tikromis idėjomis. Neigiamas nuostatas turintis pedagogas pastebės kiekvieną inkliuzinio ugdymo nesėkmę ir akcentuos jas, stengdamasis aplinkiniams parodyti, kad šis ugdymas yra nenaudingas. Pasak kai kurių autorių, neigiamos mokytojų nuostatos neįgalių mokinių atžvilgiu griauja pastarųjų socialinės integracijos idėją, turi įtakos šių vaikų mokymosi galimybėms, jų asmenybei, savivaizdžiui, elgesiui. Neigiamos socialinės nuostatos ir vaizdiniai dažniausiai yra išmokstami, taigi, mokiniai, kurie mokosi neigiamas nuostatas į inkliuziją turinčio pedagogo klasėje ir stebi jo elgesį SUP turinčių vaikų atžvilgiu, gali pradėti formuoti asmenines neigiamas nuostatas į klasės draugus. Vis dėlto, jeigu pedagogas pasižymi teigiamomis nuostatomis, inkliuzinio ugdymo sėkmė žymiai išauga. Pasak Ruškaus, tikėtina, jog įprastos raidos vaikai, kurie auga ir mokosi drauge su neįgaliaisiais, remiami bei stimuliuojami pedagogų, susikurs palankius negalės vaizdinius bei gebės bendrauti su bendraamžiais be neigiamų išankstinių nuostatų, o tai itin svarbu SUP turintiems vaikams, kurie klasėse dažnai yra atstumiami ir nepageidaujami.

Pasak Ališauskienės, Miltenienės (2004) itin svarbu, kad ugdant SUP turinčius mokinius tarp ugdytojų vyrautų optimistinė vizija, kitaip tariant, pedagogai turėtų tikėti kiekvienu savo mokiniu ir jo sėkme. Autorių atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad dauguma pedagogų netiki vaiko galimybėmis, o net trečdalis apklaustųjų SUP turinčius mokinius vertina kaip beviltiškus, kurie negeba pasiekti jokių geresnių rezultatų. Anot autorių, tarp pedagogų vyrauja neigiamas vaiko, turinčio SUP, vaizdinys: dominuoja negatyvūs socialinės emocinės savijautos, socialinės mokomosios veiklos kryptingumo vertinimai. Atliktas tyrimas parodė, kad 82,2 proc. pedagogų mano, kad SUP mokiniai turėtų būti ugdomi specialiosiose klasėse, kuriose jų poreikiai būtų daug geriau tenkinami, o 77,6 proc. mokytojų pritaria teiginiui, kad dauguma pedagogų norėtų, kad tų vaikų klasėje nebūtų, nes siekia kuo geriau pravesti pamoką kitiems mokiniams, o SUP mokiniams reikia skirti itin daug laiko, kurio nebeužtenka

kitiems vaikams. Tuo metu, kai buvo atliekamas šis tyrimas, kas antras pedagogas pritarė segregacijos nuostatomis, o joms didžiausią įtaką turėjo pedagogų amžius, gyvenamoji vieta, išsilavinimas, pareigos, specialistų veiklos sritis, auklėjamoji veikla, pedagoginio darbo stažas, kvalifikacinė kategorija, SUP mokinių skaičius klasėse.

Pasak Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūros mokslininkų (dabar Europos Specialiojo ir inkluzinio ugdymo agentūra) (2009), teigiamų nuostatų formavimas švietimo sistemoje yra lemiamas veiksnys kelyje į SUP turinčių mokinių dalyvavimo plėtrą. Pateikiamos veiksmingų teigiamų nuostatų formavimo strategijos: a) visų mokytojų pasirengimas dirbti inkluzinėje švietimo sistemoje. Dirbdami inkluzinėje mokykloje, pedagogai turėtų vadovautis atitinkamomis vertybėmis ir nuostatomis, kurios sutaptų su inkluzijos idėjomis. Be to, mokytojai turi būti įgiję žinių, įgūdžių, kompetencijų, ir supratimo, reikalingo dirbant su vaikais, turinčiais įvairiausių poreikių; b) organizacijos kultūra ir etika, skatinančios inkluzinio ugdymo plėtrą. Švietimo įstaigose turėtų būti puoselėjamos teigiamos nuostatos mokinių įvairovės klasėse ir kitoniškumo atžvilgiu, kadangi jos yra lemiamas veiksnys, jeigu mokykloje siekiama atsižvelgti į skirtingus mokinių ugdymosi poreikius. Visas įstaigos personalas turėtų pasižymėti teigiamomis nuostatomis į inkluzinį ugdymą. Be to, prie teigiamų nuostatų formavimo gali prisidėti ir pagalbos sistemos, kurios skatina inkluzinio ugdymo plėtrą. Svarbu, kad įstaigos neliktų vienos ir joms, iškilus įvairioms problemoms, padėtų skirtingų sričių specialistai; c) lanksti švietimo aprūpinimo sistema. Finansavimas yra itin svarbus veiksnys, formuojant teigiamas nuostatas. Jeigu pedagogai turėtų padėjėjų, įvairių mokymo priemonių, kurios padėtų SUP turintiems mokiniams geriau suprasti mokymo medžiagą, jiems būtų žymiai lengviau dirbti ir pozityviau žiūrėti į inkluzinį ugdymą. Prie inkluzinio švietimo plėtimo prisideda ir aiški valstybės švietimo politikos pozicija. Mokyklos visiems kūrimas turi būti suformuluotas švietimą reglamentuojančiuose teisės aktuose ir įgyvendinamas diegiant atitinkamą etiką, vadybą ir ugdymo praktiką švietimo įstaigose; d) ketvirtoji strategija susijusi su teisėkūra, visuose teisės aktuose, kurių įgyvendinimas turi įtakos švietimo prieinamumo plėtrai, inkluzinės švietimo sistemos sukūrimas turėtų būti įvardintas kaip tikslas. Be to, teisės aktų nuostatos turėtų apibrėžti paslaugas ir pagalbą, kuri padėtų plėtoti inkluzinį švietimą.

Pasak Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūros (2005) ankstesni agentūros atlikti tyrimai rodo, kad nepakankama mokytojų kvalifikacija ir jų ne visai teigiamas požiūris į inkluzinį ugdymą yra itin opios ir svarbios problemos. Remiantis tyrimais, galima teigti, kad mokytojų požiūris dažniausiai priklauso nuo jų asmeninės teigiamos arba neigiamos patirties, susijusios su SUP turinčiais vaikais,

turimos kvalifikacijos ir suteikiamos paramos, dirbant su šiais vaikais. Pasak Labinienės, Aidukienės, Tinglev (2003), įvairių šalių mokslininkai ir edukologijos specialistai teigia, kad pozityvios pedagogų nuostatos SUP turinčių mokinių atžvilgiu labiausiai padeda užtikrinti šių vaikų ugdymą(si) ir jų „nubyrėjimo“ iš švietimo sistemos bei segregacijos prevenciją. Pedagogai įstaigoje yra artimiausi žmonės šiems vaikams ir nuo jų priklauso, ar mokiniai pritaps klasėje, ar ištrauks į ugdymo procesą, be to, mokytojai kuria bendrą klasės atmosferą, kurioje turėtų būti jauku visiems mokiniams, nepaisant to, ar jie turi SUP, ar ne. Galkienė (2003) teigia, kad pedagogų turimos nuostatos, kompetencija ir požiūris į ugdymo galimybes gali būti vaiko sėkmės arba nesėkmės mokykloje reikšminga priežastis. Pasak Šalkauskio (cit. Galkienė, 2003) galima išskirti tris tipiškas pedagogų nuostatas į ugdymo sėkmę:

1) Pedagoginis pesimizmas. Pedagogas, pasižymintis šia nuostata, yra įsitikinęs, kad SUP turintys vaikai negali pasiekti jokios ugdymo sėkmės. Šiuo atveju pripažįstama tik minimali ugdymo įtaka asmenybės tobulėjimui.

2) Pedagoginis fatalizmas. Ši nuostata teigia, kad ugdymo esmė yra nulemta likimo ir pedagogas gali nebesistengti siekti aukštesnių ugdymo rezultatų.

3) Pedagoginis optimizmas. Pedagogas, kuris pasižymi šia nuostata, tiki neribota ugdymo galia. Mokinių nesėkmės, šiuo atveju, vertinamos kaip pedagoginių klaidų rezultatas. Todėl mokytojas stengiasi ir ieško įvairių būdų ir metodų, kurie mokiniams labiausiai padėtų patirti ugdymo sėkmes.

Ruškaus (2007) atliktas tyrimas parodė, kad pedagogas, pasižymintis teigiamomis nuostatomis į inkluzinį ugdymą, mokydamas vaikus daugiau laiko skiria pedagoginėms pertraukėlėms, atsipalaidavimui, neformaliems kontaktams pamokos metu, palankiai komentuoja ir vertina mokinių pastangas. Mokiniai, turintys SUP ir matydami bei jausdami pozityvų pedagogo elgesį, pamokose taip pat elgiasi adekvačiau, yra aktyvesni, stengiasi pasiekti kuo geresnių rezultatų. Tuo tarpu neigiamas nuostatas turinčio pedagogo klasėje viskas yra atvirksčiai, mokiniai yra išsiblaškę, irzlūs, nejaučia mokytojo palaikymo, todėl jiems nesiseka. Elliott (2008) teigia, kad mokytojai, turintys teigiamas nuostatas į inkluzinį ugdymą, visiems savo mokiniams suteikė gerokai daugiau praktinių bandymų ir pasiekė aukštesnio lygio sėkmę. Paaiškėjo, kad pedagogai, pasižymintys teigiamomis nuostatomis į inkluzinį ugdymą, yra žymiai veiksmingesni (stengiasi pateikti mokymosi medžiagą taip, kad vaikai suprastų, skiria daugiau dėmesio mokiniams, turintiems SUP) už kolegas, kurie turi neigiamas nuostatas. Remiantis Ambrukaičio (2005) atliktos apklausos duomenimis, bendrojo ugdymo mokyklose labiau pastebimos priėmimo idėjos, vis dėlto, kai kuriais klausimais priešiška nusiteikusių

pedagogų dar yra nemažai. SUP turinčių mokinių ugdymo sėkmei švietimo įstaigose įtakos turi ne tik pedagogų nuostatos, bet ir įstaigų vadovų požiūris, jų pasirengimas priimti vaikus, turinčius SUP.

Savolainen ir kt. (2011) teigia, kad teigiami tarpusavio ryšiai yra itin svarbūs tiek pedagogams, tiek mokiniams, turintiems SUP. Mokiniai, kurie pasitiki mokytojais ir kuriuos mėgsta yra labiau motyvuoti, nori mokytis, stengiasi tinkamai elgtis įvairiose situacijose. O pedagogams, kurie yra suradę ryšį su šiais vaikais, būna lengviau pateikti jiems mokymosi medžiagą, mokytojai žino, kokios mokinių stipriosios ir silpnosios pusės, jiems lengviau daryti teigiamą įtaką. Remiantis de Boer (2012), pedagogai yra svarbiausi žmonės, nuo kurių priklauso inkliuzinio ugdymo sėkmingas įgyvendinimas įvairiose švietimo institucijose. Todėl pedagogų turimos teigiamos arba neigiamos nuostatos atlieka svarbų vaidmenį inkliuzinio ugdymo situacijoje. Pasak autoriaus, dauguma pedagogų pasižymi neutraliomis arba negatyviomis nuostatomis į SUP turinčių vaikų inkliuziją bendrojo ugdymo mokyklose. Yra keletas veiksnių, nuo kurių priklauso pedagogų nuostatos – pasirengimas mokyti SUP turinčius vaikus, turima inkliuzinio ugdymo patirtis bei mokinių turimi specialieji poreikiai.

Tyrimai rodo, kad pedagogų nuostatoms į inkliuzinį ugdymą itin didelę reikšmę turi mokinių specialieji ugdymosi poreikiai. Pedagogai pozityviau žiūri į mokinius, turinčius fizines arba sensorines negales. Tuo tarpu mokiniai, turintys elgesio ar / ir emocijų sutrikimų, sukelia mokytojams daugiau problemų, negu kitokius sutrikimus turintys moksleiviai. Vaz ir kt. (2015) teigia, kad pedagogai mieliau į savo klases priimtų mokinius su fiziniais ar sensoriniais sutrikimais, negu moksleivius, turinčius intelekto, mokymosi ar elgesio ir / ar emocijų sutrikimus. Todorovic ir kt. (2012) sako, kad pedagogai turi itin neigiamas nuostatas į mokinius, turinčius intelekto sutrikimą – pradinių klasių mokytojai nenorėtų šių sutrikimų turinčių mokinių mokyti savo klasėje. Kaip parodė Gudonio ir Mockevičiūtės (2008) atliktos apklausos rezultatai, pedagogai palankiausiai vertina ir pritaria vaikų, turinčių judėjimo sutrikimų, silpnaregių bei neregijų integracijai į bendrojo ugdymo mokyklas. Pedagogų teigimu, ugdant intelekto sutrikimų turinčius mokinius kyla daug problemų dėl to, kad pedagogai nepalaiko ryšio su moksleivių tėvais, o tėvai neskiria laiko darbui su šiais vaikais namuose (Ruškus, 2002).

Mokytojų nuostatoms įtakos turi ne tik tam tikri sutrikimai ar negalios, bet ir kitos priežastys, pavyzdžiui, patirtis dirbant su SUP turinčiais vaikais bei klasėse besimokančių mokinių skaičius. Jeigu klasėje mokosi daug mokinių, pedagogai nespėja suteikti reikiamos pagalbos SUP turintiems vaikams, tad jie dažniausiai patys stengiasi susidoroti su iškilusiais sunkumais. Sumažėjus mokinių skaičiui klasėse, tikėtina, kad pedagogų nuostatos pradėtų keistis į teigiamą pusę. Nenuostabu, kad mokytojų

turima patirtis yra siejama su jų nuostatomis, kadangi nuostatų formavimosi teorija taip pat teigia, jog nuostatas formuoja tiesioginė ir netiesioginė žmogaus patirtis. Pedagogai, kurie turi patirties, susijusios su inkliuziniu ugdymu, pasižymi labiau teigiamomis nuostatomis, negu tie, kurie turi mažesnę patirtį. Remiantis tyrimų duomenimis išsiaiškinta, kad pedagogai yra neigiamai nusiteikę arba neapsisprendę, kai prašoma išsakyti savo nuomonę apie inkliuzinį ugdymą ir SUP turinčius vaikus. Be to, mokytojai nepasitiki savimi, kai kalbama apie inkliuzijos procesą ir mano, kad yra tam nepasiruošę, jiems trūksta kompetencijos bei žinių apie SUP turinčių mokinių ugdymą.

Tyrimų analizė rodo (Avramidis, Norwich, 2002), kad dalis pedagogų pasižymi teigiamomis nuostatomis, tačiau nėra tyrimų, kurių rezultatai teigtų, jog pedagogai visiškai pritartų inkliuziniam ugdymui. Nustatyta, kad pedagogų nuostatoms didelės įtakos turi mokinių konkrečios negalės ir sutrikimai, bei SUP lygis (nedideli, vidutiniai, dideli ar labai dideli). Be to, mokytojų nuostatos priklauso ir nuo veiksnių, susijusių su ugdymo aplinka, žmogiškųjų išteklių pagalba. Pedagogams, ugdantiems SUP turinčius mokinius, reiktų įvairesnių mokymo priemonių, taip pat, mokytojų padėjėjų, kurie padėtų vaikams mokytis. Autoriai teigia, kad pedagogai dažniausiai pasižymi pozityviomis nuostatomis, kai kalbama apie inkliuzinio ugdymo filosofiją, jos skleidžiamas idėjas, tačiau realiai prie šio proceso įgyvendinimo prisidėti nenorėtų. Kaip teigia Cassady (2011), itin svarbu identifikuoti mokytojų nuostatas į SUP turinčius mokinius ir inkliuzinį ugdymą, kadangi jos turi didelę įtaką moksleivių ugdymosi sėkmei ir efektyvumui. Mokytojai, pasižymintys neigiamomis nuostatomis į inkliuzinį ugdymą ir nenorintys mokyti vaikų, turinčių SUP savo klasėse, negali suteikti reikalingos paramos ir sukurti palankios ugdymosi aplinkos šiems vaikams. Tokiu atveju mokiniai praranda galimybę patirti sėkmę. Atlikto tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai pasiskirsto į dvi stovyklas – vieni turi teigiamas nuostatas į inkliuzinį ugdymą, o kiti savo klasėse nenori matyti vaikų, turinčių įvairių SUP.

Anot Vaitkuvienės-Ziminos, Bruzgelevičienės (2016), svarbiausias uždavinys įgyvendinant įtraukujį ugdymą – formuoti ne tik mokinių, bet ir mokytojų, bei visos mokyklos bendruomenės teigiamas nuostatas į vaikus, turinčius SUP. Ankstesnieji moksliniai tyrimai (Kaffemanienė, 2001; Miltenienė, 2005; Ališauskas et al., 2011 ir kt.) atskleidė, kad mūsų visuomenė dar nėra pasirengusi nuoširdžiai priimti kitokį žmogų. Didžioji dalis pedagogų nenorėtų mokyti nė vieno intelekto sutrikimą turinčio mokinio, nes, jų manymu, juos turi mokyti specialistai (Ališauskas et al., 2011). Tokias nuostatas patvirtina ir autorių pristatomo tyrimo duomenys: didžioji respondentų dalis teigia,

kad įtraukusis ugdymas yra tik specialiojo pedagogo funkcija ir tik jis vienas atsakingas už sėkmingą ir efektyvų SUP turinčių mokinių ugdymą, tad norima permesi visą atsakomybę tik vienam specialistui.

Pasak Simoniukštytės (2015), be tam tikrų vertybinių pedagogo nuostatų ugdymo individualizavimo įgyvendinimas, o kartu ir inkliuzinės mokyklos projektas tampa neįmanomas. Gal tai viena priežasčių, kodėl inkliuzinis ugdymas Lietuvoje vis dar lieka tik projektas, kadangi pedagogai, pasisakantys prieš inkliuziją ir turintys neigiamas nuostatas į SUP turinčius mokinius, nesistengs jiems padėti, nuoširdžiai ugdyti ir skatinti patirti sėkmę. Loreman, Sharma, Forlin (2013) teigimu, pedagogams, dirbantiems inkliuzinėje švietimo sistemoje reiktų parodyti savo teigiamas savybes ir įgūdžius trijose srityse – galvoje, širdyje ir rankose, perfrazuojant, mokytojas turi teigiamai galvoti apie SUP turinčius mokinius, jausti jiems teigiamus jausmus ir elgtis taip, kad atspindėtų savo deklaruojamas teigiamas nuostatas. Autorių (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011) teigimu, mokytojų nuostatų į inkliuzinį ugdymą analizė gali padėti pagerinti mokymosi aplinką, pavyzdžiui, jeigu pedagogas pasižymi neigiamomis nuostatomis, išsiaiškinama, kokios to priežastys ir stengiamasi jas pašalinti. Galbūt mokytojams trūksta išteklių, priemonių, pagalbos ar žinių. Mokytojai, pasižymintys teigiamomis nuostatomis į inkliuzinį ugdymą, dirbdami su SUP turinčiais mokiniais nori jiems padėti pasiekti kuo geresnių rezultatų, tad dažniau taiko įvairius metodus, būdus ir strategijas, kurios padėtų mokiniams lengviau įsisavinti mokymosi medžiagą. Pasak autorių, pedagogai, turintys neigiamas nuostatas, savo auklėjamuosiose klasėse taip pat gali skatinti SUP turinčių mokinių atskirtį.

Kišonienė, Dudzinskienė (2007) teigia, kad norint įgyvendinti mokyklos visiems modelį, naujos elgsenos turi išmokti ir mokytojai. Todėl pradėti taikyti naujus mokymo metodus, dirbant su SUP turinčiais mokiniais, jiems jau nepakanka, tenka keisti savo požiūrį, o neretai ir įsitikinimus, susijusius su inkliuziniu ugdymu. O tai itin sunku padaryti, pavyzdžiui, vyresnio amžiaus pedagogams, kurių nuostatos jau yra susiformavusios, todėl, nenuostabu, kad mokytojų amžius taip pat turi reikšmingos įtakos atliekant nuostatų tyrimus. Ustilaitė, Kuginytė-Arlauskienė, Valančiūtė (2011) teigia, kad pedagogų nuostatų tyrimas yra aktualus, kadangi nuo to, kaip vertiname tam tikrus reiškinius, priklauso ir mūsų elgsenos jų atžvilgiu. Autorės atliko tyrimą ir sužinojo, kad pedagogai, suteikdami informacijos apie savo nuostatas dėl neįgalių vaikų dalyvavimo galimybės integracijos procese, pasiskirstė į dvi grupes – viena grupė pritarė aktyviam vaikų dalyvavimui, o kita buvo prieš šį procesą ir siūlė jį riboti. Pedagogų nuostatų į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo ugdymo mokyklose tyrimo rezultatai atskleidė, kad dabartinė situacija neužtikrina visuminės SUP turinčių mokinių integracijos ir rodo pokyčių būtinybę, nepaisant to, kad šalyje jau sutvarkytos įstatymų bazės ir yra

parengtos rekomendacijos, kurios turėtų padėti įstaigų vadovams ir pedagogams geriau suprasti inkliuzijos procesą ir jį įgyvendinti.

Pasak Miltenienės, Daniutės (2014), nustatyta, kad tarp pedagogų vyraujančios nuostatos yra dviprasmiškos: vieni tvirtai pasisako už inkliuzinį ugdymą, kiti yra nusistatę neigiamai. Kitų autorių atliktų tyrimų išvadose pastebima prieštaringa situacija, nors pedagogai teoriškai demonstruoja tolerantišką požiūrį į neįgalius asmenis, bet realiai prieštarauja SUP turinčių mokinių ugdymui savo klasėse. Šioje vietoje galima prisiminti įdomųjį nuostatų reiškinių – jeigu kažkokia situacija yra tolima ir su mumis nesusijusi, mes linkę turėti teigiamas nuostatas jos atžvilgiu, tačiau, jei ji mums artima, tada nuostatos keičiasi į neigiamą pusę. Ališauskas, Gerulaitis, Miltenienė (2011) teigia, kad pedagogų nuostatų pozityvumą ar neigiamumą lemia ne tik vaikų negalės pobūdis, bet ir ugdymosi sunkumai, mokytojų pasirengimas tenkinti mokinių SUP, kvalifikacija, kompetencija ir kiti veiksniai. Pedagogai mano, kad visiška integracija tinkamiausia nedidelių ir vidutinių SUP turintiems mokiniams. Pedagogų deklaruojamos teigiamos nuostatos į inkliuzinį ugdymą dažnai būna formalios, nes dalis jų atsakomybę už šių idėjų realizavimą perduoda visuomenei ir teigia, kad visuomenė dar nepasirengusi arba visuomenė pasižymi neigiamomis nuostatomis į šį procesą. Autorių atliktu tyrimu nustatyta, jog mūsų šalies bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai, ypač pradinių klasių, prisiima didesnę atsakomybę už SUP turinčių vaikų ugdymą ir pripažįsta, kad inkliuzinis ugdymas turi privalumų. Tačiau, kai kurie pedagogai pasisako už mokinių, turinčių SUP, ugdymą namuose ar specialiojoje įstaigoje, savo nuomonę pagrįsdami mokyklos nepasirengimu tenkinti mokinių specialiuosius poreikius, tai rodo dalies mokytojų priešinimąsi inkliuziniam ugdymui praktikoje ir neigiamas nuostatas. Autoriai, remdamiesi atliktu tyrimu, teigia, kad inkliuzinio ugdymo apraiškos kol kas yra tik sėkmingos patirties epizodai mokyklų praktikoje.

Ališauskas, Gudonis, Rusteika (2011) teigia, kad pedagogų nuostatų į neįgalių mokinių socialinę integraciją tyrimai rodo, kad jai nepritaria vienas ketvirtadalis apklaustųjų. Dominuojančios mokytojų nuostatos SUP turinčių mokinių atžvilgiu – inkliuzinės. Autorių atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad SUP turintiems mokiniams palankiausias ugdymo sąlygos integruotoje mokykloje, kurioje yra kuriami natūralūs tarpusavio ryšiai su kitais vaikais, mokytojais.

Vaz ir kt. (2015) atlikti tyrimai rodo, kad mokytojų požiūris ir lūkesčiai yra didelės kliūtys sėkmingam inkliuzinio ugdymo įgyvendinimui. Mokytojų nuostatos į inkliuziją dažniausiai grindžiamos praktiniu susirūpinimu dėl to, kaip inkliuzinį švietimą reiktų įgyvendinti. Atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai iškelia pagrindinį klausimą, kalbėdami apie inkliuzinį ugdymą: kaip

paskirstyti laiką SUP turintiems mokiniams ir įprastos raidos mokiniams, kad pastarųjų mokymosi rezultatai nenukentėtų? Mokinių SUP lygis taip pat turi įtakos pedagogų nuostatomis į inkluzinį ugdymą. Kuo sunkesnis sutrikimas ar didesnis SUP lygis, tuo didesnės neigiamos nuostatos vyrauja. Amžiaus, lyties ar vaidmens įtaka nuostatomis yra itin nevienoda. Kai kuriuose tyrimuose sakoma, kad amžius neturi įtakos pedagogų nuostatomis, tačiau kai kuriuose teigiama, kad jaunesnio amžiaus pedagogai pasižymi labiau teigiamomis nuostatomis į inkluzinį ugdymą, negu vyresni kolegos. Sakoma, kad moterys yra labiau tolerantiškos inkluzijos atžvilgiu, o pedagogai, turintys mažesnę mokytojavimo patirtį, pasižymi labiau teigiamomis nuostatomis į inkluzinį ugdymą. Taip gali būti dėl to, kad moterys iš prigimties yra švelnesnės ir linkusios globoti, saugoti, tad šie jausmai sustiprėja, kai klasėje atsiranda mokiniai, turintys SUP ir kuriems sunkiau mokytis. Tuo tarpu pedagogai, turintys mažesnę patirtį galbūt dar nėra susidūrę su praktinėmis situacijomis, kurios susijusios su SUP turinčiais mokiniams ir jų ugdymu, tad jie į tai žiūri pozityviau negu pedagogai, kurie turi patirties, mokydami įvairių SUP turinčius moksleivius. Kai kurie tyrimai skelbia, kad pedagogai, kurie turi savo aplinkoje neįgalų asmenį, pavyzdžiui, draugą, šeimos narį, yra atviresni inkluzijai, negu tie, kurie tokių ryšių neturi. Ištirta, kad pedagogai, kurių amžius 55 metai ir daugiau pasižymi labiau neigiamomis nuostatomis, negu 35-55 metų. Šis faktas neturėtų stebinti, kadangi vyresnio amžiaus pedagogai savo studijų laikais greičiausiai nesimokė apie inkluzinį ugdymą arba apie tokį reiškinį buvo tik užsiminta, tačiau plačiau apie jį nediskutuota.

Vaz ir kt. sako, kad kuo labiau pedagogai pasitiki savimi ir savo mokymu, tuo daugiau strategijų taiko, stengdamiesi padėti vaikams, turintiems SUP ir rodo daugiau teigiamas nuostatas į inkluzinį ugdymą. Pedagogai, kurie mažiau pasitiki savimi ir savo mokymu dažniau dėl mokymosi nesėkmių kaltina vaikus ir neketina keisti savo metodų, kurie galėtų labiau padėti SUP turintiems mokiniams. Taigi, pedagogų nuostatos į inkluzinio švietimo politikos įgyvendinimą yra itin svarbios ir dažnai tiriamos, tačiau veiksniai, darantys įtaką nuostatomis kol kas yra silpnai suprantami. Bandymai nustatyti veiksnius, susijusius su mokytojų nuostatomis į inkluzinį ugdymą, iki šiol buvo skirtingi, nors pastebimos tendencijos rodo, kad mokinių negalios ar sutrikimo sunkumas bei pobūdis, taip pat parama, pagalba iš aplinkinių ir turima kompetencija yra svarbūs veiksniai.

Todorovic ir kt. (2012), atliktas tyrimas parodė, kad 80% respondentų palaiko inkluzinio ugdymo idėją. Pedagogų nuostatos į inkluzinį ugdymą yra itin susijusios su jų asmeninėmis savybėmis, ypač atvirumu. Atvirumu pasižymintis pedagogas ne tik pritaris SUP turinčio mokinio atėjimui į savo klasę, bet ir domėsis jo sutrikimo pobūdžiu, stengsis atpažinti mokinio stiprybes, diegs

naujus mokymo metodus, būdus ir strategijas, kurios padėtų vaikams pasiekti rezultatų. Autorių atliktas tyrimas rodo, kad pradinių mokyklų pedagogai pasižymi labiau teigiamomis nuostatomis į inkliuziją, lyginant su vidurinėse mokyklose dirbančiais mokytojais. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad yra skirtumas tarp moterų ir vyrų pedagogų, taip pat, nuostatos į inkliuzinį ugdymą priklauso ir nuo išsilavinimo lygio. Pedagogai, turintys mažesnę patirtį, pasižymi labiau teigiamomis nuostatomis. Mokytojai, turintys nuo 1 iki 20 metų stažą labiau teigiamai žiūri į inkliuziją ir SUP turinčius mokinius negu tie, kurie turi 21-39 metų stažą.

Swain, Nordness, Leader-Janseen (2012) atliktas tyrimas atskleidė, kad pedagogai, pasižymintys teigiamomis nuostatomis į inkliuzinį ugdymą, yra labiau pasirengę pritaikyti savo mokymo programas, kad atitiktų mokinių individualius ugdymosi poreikius. Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad būsimųjų pedagogų nuostatoms didelę įtaką specialiojo ugdymo kursas ir praktika, susijusi su vaikais, turinčiais SUP, jų studijų metu. Tyrimas atskleidė, kad kursas apie SUP turinčius vaikus daro didelę įtaką keičiant pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą ir reikalaujama, kad visi būsimieji pedagogai būtų supažindinti su inkliuziniu ugdymu, jo idėjomis, kad pedagogai pasiruoštų dirbti inkliuzinėse švietimo įstaigose. Pavyzdžiui, Sharma et al. (2008) ištyrė, kad būsimieji pedagogai, kurie turėjo tiesioginį kontaktą su vaikais, turinčiais negalių ar sutrikimų, labiau norėtų ugdyti šiuos vaikus savo klasėse negu tie studentai, kurie neturėjo tokio kontakto studijų metu. Autorės teigia, kad specialiojo ugdymo kursas kartu su praktika gali ne tik pakeisti pedagogų nuostatas, bet taip pat gali daryti įtaką jų tikėjimui savimi, skatinant inkliuziją savo klasėse.

Kaip teigia Legkauskas (2008), mes siekiame atrodyti nuoseklūs ir prognozuojami tiek savo, tiek ir kitų žmonių akyse, todėl viešas nuostatų paskelbimas verčia mus vėliau elgtis toms nuostatoms atitinkančiu būdu. Mes esame labiau linkę vadovautis tomis savo nuostatomis, kurios yra viešai paskelbtos. Taigi, jeigu viešai deklaruojame, kad esame už inkliuzinį ugdymą ir teigiamai žiūrime į SUP turinčius mokinius, mes ir elgsimės taip, kad patvirtintume savo žodžius, kitu atveju, galime susilaukti kitų žmonių klausimų, kodėl elgiamės priešingai nei teigiame.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogo vaidmuo ir nuostatos inkliuzinio ugdymo kontekste yra itin svarbios norint užtikrinti inkliuzinio ugdymo sėkmingumą įvairiose švietimo įstaigose. Pedagogų nuostatoms įtaką daro daug veiksnių, pradedant lytimi ir baigiant asmenine patirtimi. Nuo pedagogų turimų nuostatų priklauso, ar mokiniai, turintys SUP, bus visapusiškai priimti į bendruomenę ir galės jaustis pilnaverčiais jos nariais.

1.5. Pedagogų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius įvairių poreikių

Inkliuzinio ugdymo sėkmė priklauso nuo daugelio įvairių faktorių, tačiau pedagogų tinkamas pasirengimas priimti ir ugdyti vaikus, turinčius įvairių poreikių, yra vienas svarbiausių, kuris daro didelę įtaką šio reiškinio efektyvumui. Kaip teigia Ališauskas, Klizaitė (2010) SUP turinčių vaikų ugdymas bendrojo ugdymo mokyklose yra sudėtinga socialinė, psichologinė, pedagoginė problema, o jos priežastys slypi įvairiuose veiksmuose, pavyzdžiui, švietimo politikoje, žmonių nuostatose ar pedagogų rengime. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros 2012 metais parengtame Inkluzinio švietimo mokytojo profilyje apibrėžtos keturios esminės vertybės, kuriomis turėtų pasižymėti visi mokytojai, dirbantys inkluzinėje švietimo sistemoje. Tai – pagarba mokinių įvairovei; pagalba kiekvienam mokiniui; bendradarbiavimas ir darbas komandoje; asmeninis nenutrūkstamas profesinis tobulėjimas. Taigi, mokytojas, dirbantis inkluzinėje mokykloje, mokinių skirtybes laiko ne trūkumais, o galimybėmis ir ištekliais, kuriais remiantis ieškoma geriausių ugdymo būdų ir metodų. Be to, mokytojas puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų bei prisiima atsakomybę už savo paties mokymąsi ir tobulinimąsi visą gyvenimą.

Inkliuzinio švietimo mokytojo profilyje (2012) sakoma, kad kalbant apie inkluzijos įgyvendinimą mokyklose, didelis dėmesys atkreipiamas į tinkamą pedagogų rengimą, pavyzdžiui, ataskaitoje apie neįgalumą pasaulyje (2011) teigiama: „Tinkamas mokytojų, dirbsiančių įprastose klasėse, rengimas yra esminis dalykas norint, kad jie turėtų pasitikėjimo ir kompetencijų, reikiamų ugdyti vaikus, turinčius įvairiausių poreikių“. Ataskaitoje pažymima, kad tokio rengimo poreikis turėtų remtis būtinybe pedagogams išsiugdyti atitinkamas nuostatas ir vertybes, susijusias su SUP turinčių vaikų ugdymu, o ne tik būtinybe įgyti žinių ir įgūdžių (psl. 222). Taigi, pedagogų rengimas turėtų prasidėti nuo jų vertybinių nuostatų identifikavimo ir ugdymo. Jeigu pedagogas pasižymi teigiamomis nuostatomis, jis norės geriau pasirengti ugdyti vaikus, turinčius įvairių poreikių, toks pedagogas ieškos informacijos, domėsis ugdytinių sutrikimais, sunkumais, kad geriau juos suprastų. Be to, teigiamas nuostatas turintis pedagogas ieškos įvairių būdų, metodų, kuriuos taikydamas galėtų labiau padėti vaikams.

Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007), mokytojai neretai skundžiasi, kad jiems stinga žinių apie kokybišką mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymą kartu su bendraamžiais, praktinių įgūdžių organizuoti darbą klasėje taip, kad kiekvienas mokinys galėtų dirbti pagal savo galimybes ir būtų skatinamas lavinti mąstymą bei individualius gebėjimus. Natūralu, kad pedagogas, kuris neturi

pakankamai žinių apie vaikus, turinčius įvairių poreikių, jaučiasi nesaugiai, kadangi nežino, ko tikėtis, negali numatyti, kaip reiktų elgtis tam tikrose situacijose. Universitetai, ruošiantys pedagoginės krypties specialistus, yra didele dalimi atsakingi už pedagogų rengimą dirbti su įvairių poreikių vaikais. Studijų metu studentai – būsimi pedagogai – turėtų įgyti žinių apie SUP turinčius vaikus, žinoti negalių, sutrikimų, sunkumų charakteristikas, ugdymo metodus ir būdus, kurie labiausiai tinka vaikams, turintiems vienokių ar kitokių sutrikimų. Taip pat būsimiems pedagogams reikia daugiau praktinių užduočių ir praktikos įvairiose įstaigose studijų metu, kad studentai susipažintų su vaikais, turinčiais poreikių, realiose situacijose ir turėtų galimybę pritaikyti įgytas žinias.

Mažylienė ir kt. (2011) taip pat pritaria anksčiau išsakytoms mintims ir sako, kad viena svarbiausių inkluzinio ugdymo problemų yra nepakankama mokytojų kvalifikacija specialiojo ugdymo srityje ir lėta požiūrio į SUP turinčius mokinius kaita. Mokytojai nežino, kaip dirbti su įvairių poreikių turinčiais mokiniais, nepasitiki savo jėgomis. Be to, keisti suaugusiųjų žmonių požiūrį į tam tikrus reiškinius yra gana sudėtinga, kadangi jų nuostatos jau yra susiformavusios ir įsišaknijusios, tad sunku jas pakeisti į priešingą pusę.

Kaip teigia Cassidy (2011), dauguma pedagogų jaučiasi nepasiruošę SUP turinčių mokinių ugdymui. Mokytojai mokinį, turintį SUP, mato kaip našta klasėje, kuri sumažina klasės mokymosi efektyvumą, kadangi pedagogas turi daugiau laiko skirti šiam mokiniui, lėtinti visos klasės tempą. Mokytojai teigia, kad jaučia frustraciją ir kaltę dėl to, kad daug laiko yra atimama iš daugumos klasės mokinių, mat tuo metu reikia papildomai aiškinti pamokos medžiagą SUP turintiems mokiniams. Pasak kitų autorių, Cullen, Gregory, Noto (2010), SUP turinčių mokinių ugdymui reikia skirti daug daugiau laiko nei įprastos raidos vaikams, be to, tam reikia turėti specialių įgūdžių, žinoti apie įvairių sutrikimų pobūdį, kokie mokymo būdai ar metodai geriausiai vaikams tinka, tad šie veiksniai daro įtaką neigiamoms pedagogų nuostatoms, o kartu ir pasirengimui ugdyti vaikus, turinčius įvairių poreikių.

Loreman, Sharma, Forlin (2013) sako, kad nuo pedagogų turimų nuostatų, žinių ir gebėjimų priklauso mokytojų pasitikėjimas savimi, mokant SUP turinčius mokinius. Kuo daugiau pedagogas žino, tuo drąsiau jis jaučiasi savo klasėje mokydamas vaikus, turinčius įvairių poreikių. Pasitikėjimo savimi faktorius yra itin svarbus pedagogams, kurie moko inkluzinėse įstaigose, kadangi tai daro didelę įtaką veiksmingam ir sėkmingam vaikų ugdymui. Pedagogai, kurie pasitiki savo žiniomis ir gebėjimais, nebijo taikyti įvairių mokymo strategijų, metodų, padedančių vaikams geriau įsisavinti

medžiaga. Be to, pedagogai drąsiai ieško priėjimo prie kiekvieno vaiko ir nepalieka jų klasės nuošalyje, tad vaikai, turintys poreikių, taip pat jaučiasi komfortabliau tokioje situacijoje.

Pasak Miltenienės, Daniutės (2014), nustatyta, kad pedagoginė patirtis yra svarbus veiksnys, kuris lemia kompetenciją ugdyti įvairių poreikių turinčius vaikus inkliuzinėje klasėje. Autorės pripažįsta, kad nuo pedagogo nuostatų, žinių bei gebėjimų priklauso jo darbo rezultatai, veikla klasėje, o galiausiai ir inkliuzijos sėkmė. Norint sėkmingai įgyvendinti inkliuzinį ugdymą, ypatingas dėmesys skiriamas ne tik pedagogų rengimui, pavyzdžiui, studijoms, kvalifikacijos tobulinimui, bet ir pasirengimui (žinioms, supratimui, gebėjimams). Autorių atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, jog inkliuzinio ugdymo kompetenciją ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje sudaro keturi vidiniai struktūriniai komponentai, kuriais turėtų pasižymėti kiekvienas pedagogas. Vienas jų – ugdymo, kaip socialinės funkcijos, pripažinimas, taip pat, atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus, tad pedagogas turėtų stengtis ugdyti vaikus taip, kad kiekvienas pasiektų individualius išsikeltus tikslus, atsižvelgiant į galimybes. Be to, pedagogai turi būti pasirengę ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius, kurie pasižymi skirtingomis savybėmis ir gebėjimais. Inkliuzinėje įstaigoje dirbsiantis pedagogas išmano ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus, mokymo strategijas bei geba jas pritaikyti klasėje, kurioje mokosi įvairių gebėjimų ugdytiniai. Autorės teigia, kad iš esmės pedagogai ir būsimieji pedagogai mano, kad turi pakankamai reikalingų žinių ir gali padėti kiekvienam besimokančiajam. Be to, apžvelgiant tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad pedagogai aukštu balu įsivertintų savo žinias apie mokymo ir vertinimo metodus, gebėjimą juos taikyti ir diferencijuoti, naudoti naujausias informacines technologijas savo pamokų metu. Palyginus pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius vaikus įsivertinimą, pastebėta, kad dirbantys pedagogai geriau vertina savo gebėjimą ugdyti šiuos mokinius, geriau išmano ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus bei jų taikymo ir diferencijavimo galimybes. Taip pat šiuo tyrimu nustatyta, kad kuo daugiau pedagogui metų ir kuo didesnė jo pedagoginio darbo patirtis, tuo pedagogas geriau jaučiasi pasirengęs dirbti inkliuzinėje klasėje. Tai nenuostabu, kadangi dirbantys pedagogai jau turi patirties ir yra susidūrę su įvairiausiomis situacijomis, kurių dar nematė būsimieji specialistai, tad labiau pasitiki savimi.

Vaz ir kiti (2015) teigia, kad mokytojai dažnai yra susirūpinę dėl SUP turinčių vaikų atliekamų darbų kokybės ir kiekybės (pedagogai nežino, kiek darbų užduoti, ar mokiniai gebės atlikti užduotis savarankiškai). Be to, pedagogams trūksta tinkamų paramos paslaugų ir patirties bei kompetencijų mokyti šiuos mokinius. Anot Ambrukaičio (2005), sėkmingai mokinių integracijai yra itin svarbus

psichologinis, pedagoginis ir metodinis požiūris bei tinkamai parengti ir pasirengę kompetentingi mokytojai, kurie yra pasirengę visapusiškai mokyti SUP turinčius vaikus. Deja, Ambrukaičio (2005) atlikto tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai dar nėra pasirengę mokyti SUP turinčius mokinius. Toks mokinyš laikomas „kitokiu“, nepritampančiu prie įprastos raidos vaikų, pedagogų kompetencijų, žinių stoka, vyraujančios neigiamos nuostatos dar labiau skatina SUP turinčių mokinių atskyrimą. Toks atskyrimas priverčia mokinius jaustis „blogesniais“, prarandama mokymosi motyvacija, kuri yra itin svarbi ugdymo(si) procese, vaikai pradeda nepasitikėti savo jėgomis, aukštesniųjų klasių mokiniai jaučia gėdą, tad yra linkę atsisakyti specialistų teikiamos pagalbos nenorėdami išsiskirti iš savo bendraamžių.

Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūrai (2011) vykdant projektą, buvo susitarta, kokių kompetencijų turėtų išsiugdyti naujai rengiami pedagogai, kad ugdymo procese pasitikėdami savimi galėtų prisiimti atsakomybę už visų klasės mokinių ugdymąsi. Pedagogai ne tik turėtų žinoti apie tam tikras vaikų ugdymo sritis, jų vystymosi dėsningumus, bet ir mokėti valdyti mokinių elgesį įvairiose situacijose ir vadovauti ugdymosi procesui. Pedagogas, kuris yra pasirengęs mokyti inkliuzinėje įstaigoje, turi būti įvaldęs ugdymo metodikas, įvairius metodus, pavyzdžiui, aktyvaus ugdymosi, problemų sprendimo, mokymosi bendradarbiaujant, kurie pajvairina ugdymosi procesą.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų (pasi)rengimas yra vienas svarbiausių veiksnių, nuo kurio reikėtų pradėti, norint įgyventi inkliuzinio ugdymo idėjas švietimo įstaigose. Pedagogams, dirbantiems inkliuzinėse švietimo įstaigose, keliami gana aukšti reikalavimai, tačiau patys pedagogai dar nėra gerai pasirengę dirbti su įvairių poreikių turinčiais mokiniais. Tam įtaką daro įvairūs veiksniai, pradedant nuo neigiamų nuostatų, baigiant žinių ar praktinių įgūdžių trūkumu.

Apibendrinant visą skyrių, galima pasiremti Ališausko, Gerulaičio, Miltenienės (2011) mintimis, kad, siekiant pereiti nuo integracijos link inkliuzijos, nepakanka pakeisti sąvokas ar tam tikras politines nuostatas, būtina keisti ugdymo praktiką atpažįstant ir skleidžiant gerąją pedagogų patirtį, kuriant inkliuzinę klasę, inkliuzinę mokyklą ir galiausiai inkliuzinę visuomenę. Kadangi inkliuzija, kaip pripažįsta dauguma mokslininkų, yra siekiamybė ir itin sudėtingas procesas, prie jo sėkmingumo turi prisidėti ne tik pedagogai, bet ir visa visuomenė. Tik tuo atveju, kai susiformuos teigiamos visuomenės nuostatos į neįgalius asmenis, atsiras tarpusavio pagalba, parama, tinkamas finansavimas, kuris yra itin svarbus įvairių sutrikimų ar negalių turinčių mokinių poreikių tenkinimui, bus galima teigti, kad inkliuzinis ugdymas pradeda įsivyrauti mūsų švietimo įstaigose, o kol kas reikia dirbti įvairiose srityse, kad prie šio tikslo priartėtų.

2 skyrius. PEDAGOGŲ, TENKINANČIŲ MOKINIŲ SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS, NUOSTATŲ Į INKLIUZINIŲ UGDYMĄ IDENTIFIKAVIMAS: TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ

2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimui atlikti naudotas tyrimo instrumentas – anketa, sudaryta iš dviejų dalių: demografinio ir pagrindinio. Demografinėje dalyje buvo įvertinta: respondentų lytis, amžius, pedagoginio darbo stažas, mokyklos tipas, tyrimo dalyvių pareigos. Pagrindinė dalis sudaryta iš dviejų skalių: *Nuostatos į inkliuzinį ugdymą* (SACIE) ir *Pedagoginės inkliuzinės praktikos veiksmingumas* (TEIP)². Visa pagrindinė anketos dalis³ sudaryta iš tokių tyrinėjamų aspektų: a) bendroji informacija ir pedagogų profesinis pasirengimas, b) mokinių įvairovė klasėje, c) mokyklos kontekstas, d) požiūriai, nuostatos ir problemos, susijusios su inkliuziniu ugdymu, e) inkliuzinės praktikos veiksmingumas. Tyrimo instrumentas – anketa, skirta išmatuoti pedagogų nuostatas ir pasirengimą veiksmingai ugdyti mokinius inkliuzinėje klasėje. Anketos klausimai dera su tyrimo uždaviniais – jie leidžia sužinoti, kokiomis nuostatomis į inkliuzinį ugdymą pasižymi pedagogai, kokie veiksniai sąlygoja inkliuzinės praktikos veiksmingumą, kokia pagalba teikiama vaikams, turintiems SUP. Respondentų nuostatomis tirti naudota Likerto skalė. Išreikšdami savo nuomonę, ar pritaria pateiktiems teiginiams, respondentai galėjo pasirinkti vieną iš duotų variantų: *visiškai nesutinku, nesutinku, iš dalies nesutinku, iš dalies sutinku, sutinku, visiškai sutinku*. Anketoje taip pat yra pateikti atviri klausimai, kuriais siekta išsiaiškinti, kaip pedagogai supranta inkliuzinio ugdymo, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, bei negalės sąvokas. Anketinė apklausa buvo vykdoma gavus bendrojo ugdymo mokyklų bei vaikų lopšelių-darželių, kuriuose vyko tyrimas, vadovų leidimą. Anketos išplatintos miesto ir rajono mokyklose bei lopšeliuose-darželiuose. Tyrimas atliktas 2017 metų sausio – balandžio mėnesiais.

Išplatinta 250 anketų, grįžo 204 (grįžtamumas – 81,6 %). Tyrime taikyta statistinė duomenų analizė SPSS programa. Analizuojant duomenis, buvo taikyti statistiniai metodai: aprašomoji statistika, koreliacinė analizė; socialinių – demografinių kintamųjų įtaka nuostatų komponentams buvo

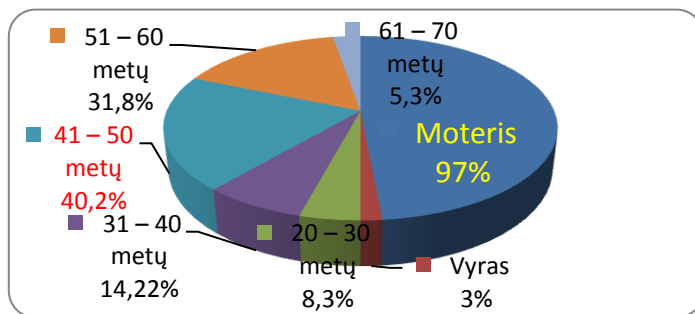
²*Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) scale is designed to measure teacher-self efficacy to teach in inclusive classrooms; *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale* (SACIE) for measuring teachers' perceptions about inclusion. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.

³Ši klausimyną adaptavo tarptautinė tyrėjų grupė. Tyrimas atliekamas 2011 m. Suomijoje, Anglijoje, Pietų Afrikos Respublikoje, Kinijoje, Slovėnijoje ir Lietuvoje. Lietuvoje dėl šio tyrimo galima kreiptis į S. Ališauskienę (Šiaulių universitetas) el. p.: s.alisauskiene@cr.su.lt.

tikrinta ANOVA testu (dispersine analize). Atsakymai į atvirus klausimus analizuoti pasitelkus turinio analizę.

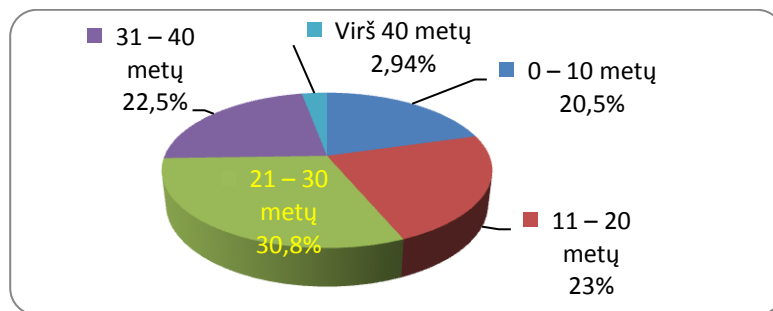
2.2. Respondentai

Respondentai buvo atrinkti pasirinkus netikimybinės atrankos būdą – tikslinę imtį. Tiriamųjų grupė buvo formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo ugdymo mokyklų bei vaikų lopšelių – darželių pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Tyrimo dalyviai (pedagogai) pasirinkti iš atsitiktine tvarka atrinktų bendrojo ugdymo įstaigų. Tyrime sutiko dalyvauti šešių bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai, ugdantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir trijų vaikų lopšelių – darželių pedagogai. Buvo apklausti 204 pedagogai: 8 priešmokyklinio ugdymo pedagogės, 28 auklėtojos, 48 pradinių klasių mokytojos ir 119 dalyko mokytojų. Tyrimo dalyviams paaiškintas tyrimo tikslas, anketos paskirtis, pateikta pildymo instrukcija. Po instruktažo anketos pildymas vyko individualiai. Tyrimo dalyviai galėjo skirti pakankamai laiko atsakymams, jų neveikė aplinka ir pats tyrėjas. Demografiniai respondentų duomenys pateikiami 1, 2, 3, 4 paveiksluose. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį ir amžių pavaizduotas 1 paveiksle.



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį ir amžių

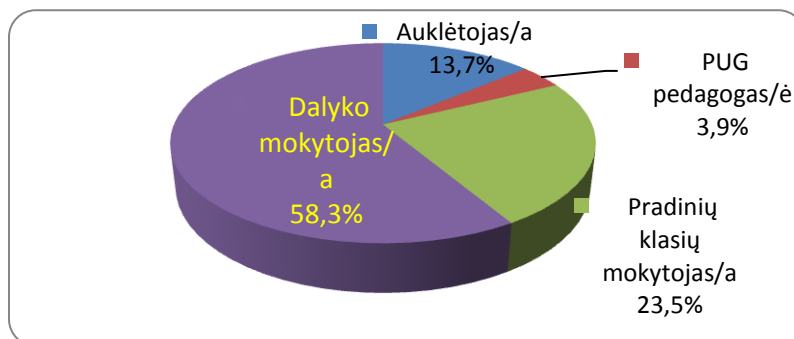
Dauguma tyrime dalyvavusių respondentų – moterys (97%). Santykinai daugiausiai respondentų iki 50 metų (72%): apie 40% pedagogų 41 – 50 metų ir kiek daugiau nei 30% pedagogų 51-60 metų. Respondentų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą atspindi 2 paveiksle.



2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą

Dauguma tyrime dalyvavusių respondentų yra patyrę pedagogai: kiek daugiau nei trečdalis pedagoginio darbo stažas yra 21 - 30 m., penktadalis pedagogų darbo stažas 11 – 20 m. ir beveik tiek pat - 31 - 40 m.

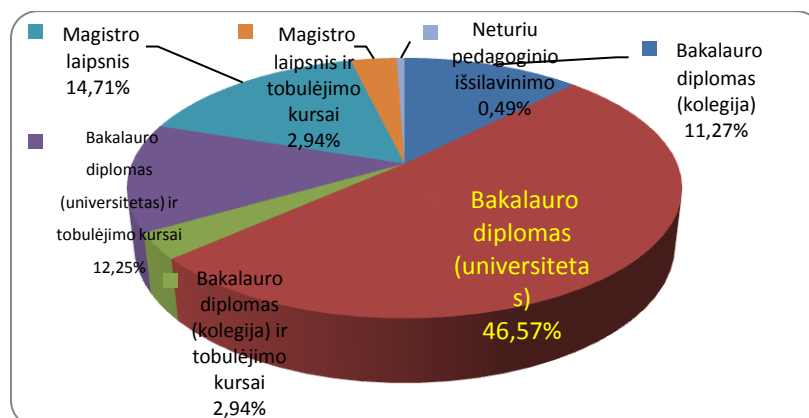
Respondentų pasiskirstymas pagal pareigas pateiktas 3 paveiksle.



3 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pareigas

Demografinių duomenų analizė parodė, kad tyrimo daugiausiai dalyvavo dalyko mokytojų (58,3 %) ir pradinių klasių mokytojų (23,5%).

Respondentų pasiskirstymas pagal išsilavinimą pateiktas 4 paveiksle.



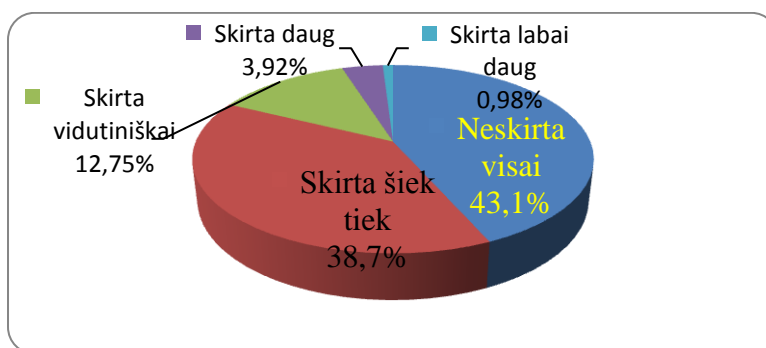
4 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal išsilavinimą

Tyrimo rezultatai parodė, kad beveik visi respondentai turi aukštąjį pedagoginį išsilavinimą: apie 47 % turi įgiję universitetinį bakalauro lygmens išsilavinimą, apie 18% turi magistro laipsnį. Tačiau, nors ir nedaug (0,4%), tačiau pasitaikė neturinčių pedagoginio išsilavinimo respondentų.

Iš pateiktų paveikslų matome, kad didžiąją dalį respondentų sudarė 41 – 50 metų pedagogai (40,2 %), turintys nemažą 21 – 30 metų pedagoginio darbo stažą (30,8%). Pagal pareigas, didžiąją dalį respondentų sudarė dalyko mokytojai (58,3 %). Dauguma apklaustųjų yra baigę universitetus (46,5%) ir įgiję tam tikros srities bakalauro laipsnį, o magistro laipsnį yra įgiję apie 18 procentų respondentų.

2.3. Pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius

Siekiant sužinoti, kiek dėmesio studijų metu buvo skirta būsimus pedagogus parengti ugdyti vaikus, turinčius SUP, respondentai turėjo pažymėti labiausiai jiems tinkantį variantą (*neskirta visai, skirta šiek tiek, skirta vidutiniškai, skirta daug, skirta labai daug*). Gauti rezultatai pateikiami 5 paveiksle.



5 pav. Studijų metu skirtas dėmesys gebėjimui ugdyti SUP mokinius

Respondentų buvo klausama, kiek jų studijose buvo skiriama dėmesio rengti ugdyti mokinius, turinčius SUP arba negalę, bendrojo ugdymo klasėse. Išanalizavus rezultatus paaiškėjo, jog net 43,1% apklaustųjų teigia, jog studijų metu dėmesio ugdyti šiuos vaikus, nebuvo skirta visiškai, o 38,7% respondentų teigimu, dėmesio buvo skirta tik šiek tiek. Taigi, nenuostabu, kad pedagogai nepasitiki savo turimomis žiniomis bei kompetencijomis, susijusiomis su mokinių, turinčių SUP, ugdymu. Dauguma apklaustųjų yra 41 – 50 metų amžiaus, tad jie studijavo tais laikais, kai dar nebuvo viešai kalbama apie integraciją, o juo labiau inkliuzinį ugdymą. Galima daryti prielaidą, kad vyresniosios kartos pedagogai buvo menkai rengiami tenkinti vaikų SUP ugdymo įstaigose.

Pedagogų pasirengimas ugdyti įvairių poreikių vaikus yra vienas svarbiausių veiksnių, turinčių įtaką sėkmingai inkluzijai. Pažerinienė (2015) savo magistro darbo išvadose teigia, kad, išanalizavus dėstytojų ir studentų požiūrį į inkluzinio ugdymo organizavimo kompetencijos ugdymą, nustatyta, jog, studentų nuomone, tam skiriama ne pakankamai dėmesio. Būsimieji pedagogai pasigenda daugiau praktinių pavyzdžių, kurie vaizdžiai parodytų inkluzinio ugdymo naudą ir privalumus. Tyrime dalyvavę dėstytojai sako, kad rengdami mokytojus inkluziniam („įtraukiamam“) ugdymui deda daug pastangų, įdirbio, naudoja įvairius mokymo metodus ir priemones. Jų nuomone, problemos kyla iš pačių būsimųjų pedagogų menkos motyvacijos. Pedagogų pasirengimo svarba atsispindi ir teisiniuose dokumentuose⁴, kur pažymima: „Mokytojai, dirbantys pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo programas, privalo būti išklaušę specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos kursus mokytojams per metus nuo darbo mokytoju pradžios“. Taigi, galime daryti prielaidą, kad šiuo metu bent jau teoriškai visi pedagogai yra susipažinę su SUP turinčiais mokiniais, jų ugdymo galimybėmis.

Respondentų taip pat buvo klausama, kokio tipo mokymai, susiję su negalių/specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu bendro tipo klasėje, jiems būtų aktualūs ir reikalingi ateityje. Gautų rezultatų analizė parodė, kad dažniausiai respondentai mini seminarus, mokymus, susijusius su elgesio ir emocijų sutrikimų turinčiais vaikais, mokiniais. Taip pat, išryškėja praktinio pobūdžio seminarų, kursų poreikis: „*norėčiau tokių, kad būtų rodomi realūs pavyzdžiai, kaip dirbti klasėje, ir demonstruojamos realios situacijos, kaip reikėtų sustabdyti/nuslopinti netinkamas mokinių elgesio apraiškas*“; „*seminarai, praktinio darbo pavyzdžiai, nes teoriškai būna aišku, o kaip su praktika? Ypač kai klasėje būna keli skirtingus SUP turintys mokiniai*“.

Nemaža dalis respondentų norėtų daugiau sužinoti apie sėkmės atvejus – kaip jų kolegoms sekasi įtraukti SUP turinčius mokinius į ugdymo procesą: „*inkluzinis ugdymas: patirtis ir praktika, apie metodus dirbant su SUP turinčiais vaikais*“; „*kokias priemones naudoti mokiniams, turintiems SUP, kaip su jais elgtis*“; „*kaip dirbant su SUP turinčiais vaikais, integruoti juos į klasės veiklą*“.

Taigi, galima daryti prielaidą, kad pedagogai vis dar jaučia žinių bei kompetencijų trūkumą ugdant vaikus ir mokinius, turinčius SUP, ypač susijusių su elgesio ir emocijų sutrikimais.

Respondentai turėjo galimybę įvertinti savo žinias, kompetencijas ir patirtį, susijusią su vaikų, turinčių SUP, ugdymu. Dauguma pedagogų pasirinko „saugų“ variantą ir savo žinias (46,5%),

⁴LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. rugpjūčio 29d. Nr. V -774 įsakymas Dėl reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašo patvirtinimo

kompetencijas (44,1%) bei patirtį (38,2%) įsivertino vidutiniu lygmeniu. Miltenienė, Daniutė (2014), atlikusios tyrimą teigia, kad iš esmės pedagogai ir būsimieji pedagogai mano turintys pakankamai reikalingų žinių, bei jaučiasi pasirengę tenkinti visų ugdytinių poreikius. Taigi, galime pastebėti, kad pedagogai linkę teigiamai vertinti savo turimas žinias ir gebėjimus, reikalingus ugdyti įvairių poreikių vaikus, nors tuo pačiu metu pripažįsta, kad tinkamo pasirengimo ugdyti SUP turinčius mokinius studijų metu jiems trūksta.

2.4. Pedagogų nuostatos į inkliuzinį ugdymą: tyrimo rezultatai

Šiame magistro darbo skyriuje pateikti tyrimo rezultatai, atskleidžiantys, kaip respondentai interpretuoja ir aiškina inkliuzinio ugdymo sąvoką, taip pat pristatoma pedagogų nuostatų į inkliuzinį ugdymą tyrimo rezultatų analizė.

Inkliuzinio ugdymo sąvokos interpretavimas

Anketoje pateiktas atviras klausimas leido išsiaiškinti, kaip pedagogai supranta inkliuzinio ugdymo, mokinių, turinčių SUP ir negalės sąvokas. Respondentų atsakymų į atvirą anketos klausimą analizė atlikta pasitelkus turinio analizę. Koduojant duomenis, vadovautasi deducine metodologine nuostata, remiantis teoriniu modeliu (šiuo atveju UNESCO pateiktu inkliuzinio ugdymo apibrėžimu). Inkliuzinio ugdymo sąvokos paaiškinimų turinio analizės rezultatai pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė

Inkliuzinio ugdymo sampratos interpretacijos

UNESCO apibrėžimas	Respondentų interpretacijos artimos UNESCO apibrėžimui	Respondentų interpretacijos nesutampančios su UNESCO apibrėžimu		
Inkliuzinis ugdymas - nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindinis tikslas - užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir	Inkliuzinio ugdymo sąvoka siejama su pilnaverčiu kokybišku visų vaikų ugdymu, atsižvelgiant į jų poreikių bei gebėjimų įvairovę.	Nepritarimas inkliuzinio ugdymo sąvokai	Inkliuzinio ugdymo sąvokos supratimo sunkumai	Integracijos ir inkliuzinio ugdymo sąvokų painiojimas
	Autentiški respondentų komentarai			
	<...tai nuoseklus procesas, kurio pagrindinis tikslas užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams, atsižvelgiant į individualius gebėjimus ir poreikius, nediskriminuojant, kai skirtybės toleruojamos ir pripažįstamos privalumu, o ne problema>; <...tai visavertis mokinių dalyvavimas ugdymo procese, atsižvelgiant į pačių mokinių poreikius ir galimybes,	<...pats žodis „inkliuzinis“ yra nelietuviškas, kažkoks naujadaras, nieko tikro nepasakantis><visiškai nereikalinga įmantri sąvoka iš tarptautinio žodžio...>.<Lietuvių kalba pakankamai turtinga, kad būtų galima paprastai ir aiškiai pasakyti...>.<...asociacija su senųjų laikų gyviais,	<...nelabai išmanau apie tai...>; <...toks ugdymas, kai į vieno dalyko pamokas yra integruojamas kitas dalykas, remiamasi kito dalyko žiniomis einant tam tikrą temą...>;<...inkliuzas - tai, kas įsiterpę...><...klaseje yra mokinių, reikalaujančių	<...tai integravimas įvairių mokinių į mūsų mokyklas, sudarant sąlygas gauti pilnavertį išsilavinimą>; <...inkliuzija tenkina poreikius specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų, gabių vaikų, tėvų ir mokytojų>;

poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (UNESCO, 2009).	<i>o ne į bendrus standartus...>. <...Tokioje įvairovės mokykloje nekuriamos dirbtinės kliūtys, užkertančios kelią vaikams tobulėti ir mokytis, t.y., netaikomi vienodi mokymosi metodai, nekeliama vienodi reikalavimai visiems vaikams...></i>	<i>augalais, įkliuvusiais gintare.</i>	<i>specialiojo ugdymo...>; <...įsiterpimas į ugdymą>.</i>	<i>tai tarsi integruotas ugdymas, tik aukštesnio lygio...>; <...integruoto ugdymo sinonimas – integruotas ugdymas>.</i>
--	---	--	--	--

Pedagogų pateikti inkliuzinio ugdymo sąvokos paaiškinimai parodė interpretacijų įvairovę. Pastebime, kad kai kurie pedagogai nesunkiai gali įvardyti esminius inkliuzinio ugdymo bruožus, yra susipažinę su šiuo procesu ir stengiasi dirbti, remdamiesi turimomis žiniomis. Tačiau yra pedagogų, kurie arba lygina šią sąvoką su integracija, arba supranta ją tik iš dalies, arba nepitaria sąvokos pavadinimui, teigdami, jog tai nelietuviškas žodis, o įmantrus naujadaras. Tai sudaro prielaidą minčiai, kad daugumoje mokyklų tebevyksta integracijos, o ne inkliuzijos procesai. Galima daryti išvadą, kad daliai pedagogų, dirbančių bendrojo ugdymo įstaigose, dar trūksta aiškaus inkliuzinio ugdymo sąvokos supratimo, žinių. Inkliuzinio ugdymo sąvokos supratimo sunkumai daliai respondentų sukėlė neigiamas gynybines reakcijas. Įdomu tai, kad pedagogai linkę labiau kaltinti aplinką (šiuo atveju sąvokos pavadinimą), bet ne savo žinių spragas.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių sąvoką dauguma pedagogų visiškai supranta (71,5%). Inkliuzinio ugdymo sąvoką visiškai supranta 24,51%, daugiausiai respondentų šią sąvoką supranta iš dalies – 32,84%.

Pedagogų nuostatos į inkliuzinį ugdymą

Šią tyrimo dalį sudaro 15 teiginių, kurie atspindi apklaustųjų pedagogų požiūrius, nuostatas ir problemas, susijusias su inkliuziniu ugdymu. Respondentai ties kiekvienu teiginiu galėjo pažymėti po vieną variantą: 1 - visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – sutinku, 4 – visiškai sutinku. Pedagogų nuostatos į inkliuzinį ugdymą atsispindi 2 lentelėje.

2 lentelė

Pedagogų nuostatos, požiūriai ir problemos, susijusios su inkliuziniu ugdymu

Eil. Nr.	Teiginys	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
1.	Mokiniai, turintys žodinės minčių raiškos sunkumų turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje kartu su bendraamžiais	2,74	1,02
2.	Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	2,73	0,94
3.	Man sunku įsivaizduoti, kaip skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkliuzinėje klasėje	2,69	1,03
4.	Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendro	2,67	0,92

	tipo klasėje kartu su bendraamžiais		
5.	Aš jausčiausi baisiai, jeigu turėčiau negalę	2,50	1,14
6.	Aš manau, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų; reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	2,47	0,93
7.	Mokiniai, kuriems reikia individualios mokymosi programos, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	2,44	0,91
8.	Aš nerimauju dėl to, kad mokiniai turintys negalę nebus suprasti ir priimti kitų klasės mokinių.	2,40	0,95
9.	Mokiniai, kurie dažniausiai neišlaiko egzaminų, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	2,34	1,03
10.	Aš manau, kad patirčiau didesnę stresą, jeigu mano klasėje ugdytųsi mokiniai, turintys negalę	2,33	0,95
11.	Aš bijau net pagalvoti, ar aš sugebėsiu dirbti su mokiniais, turinčiais negalę	2,10	0,92
12.	Aš linkęs bendrauti su neįgaliu asmeniu kuo trumpiau	2,04	0,94
13.	Mokiniai, kuriems reikalingos komunikacinės technologijos (pvz. Brailio raštas, ženklų, gestų kalba) turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	1,95	0,91
14.	Man sunku valdyti savo reakcijas (pvz. šoką), susitikus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę	1,78	0,88
15.	Aš bijau/nedrįstu žiūrėti į mokinį, turintį negalę	1,68	0,92

Tyrimo duomenys rodo, jog labiausiai pedagogai pritaria teiginiui, kad mokiniai, turintys tam tikrą žodinės minčių raiškos sunkumą, turi mokytis kartu su bendraamžiais bendro tipo klasėje ($M=2,74$). Galima tik spėlioti, kodėl vyrauja toks didelis pritarimas būtent šiam teiginiui. Tikėtina, jog tam įtakos turi tai, kad šie mokiniai dažniausiai turi kalbos ar kalbėjimo sutrikimų, kurie netrukdo įsisavinti mokymosi medžiagą ir dirbti kartu su visais mokiniais vienoje klasėje. Taip pat, dauguma apklaustųjų nerimauja, kad atsirastų daugiau papildomo darbo, jeigu klasėje mokytųsi vaikai, turintys negalę ($M=2,73$). Pedagogai šiems mokiniams turėtų parengti kitokias užduotis, ieškoti naujų mokymo metodų ir būdų, kuo aiškiau ir suprantamiau pateikti užduotis ir tinkamą mokymosi medžiagą. Be to, pedagogams dažnai reikia rengti pritaikytas programas šiems mokiniams, tad nenuostabu, kad jie dėl to itin nerimauja.

Taip pat galima pastebėti, kad daugumai pedagogų sunku įsivaizduoti, kaip paskirstyti dėmesį visiems mokiniams klasėje, jei drauge mokosi ir vaikas, turintis SUP ($M=2,69$). Pedagogams reikėtų daugiau pagalbos pamokų metu, pavyzdžiui, mokytojų padėjėjo ir /arba specialiojo pedagogo. Pamokų tempas yra palyginti greitas, bendrosiose programose yra daug temų ir tikslų, kuriuos turėtų pasiekti mokiniai. Pedagogams, kurių klasėse ugdomi ir mokiniai, turintys SUP, kyla sunkumų organizuojant ugdymą klasėje, neretai trūksta išteklių. Papildomos pagalbos poreikis išryškėjo ir pedagogų atsakymuose apie inkluzinio ugdymo sampratą: „reikalingi mokytojai pagalbininkai, kai klasėje 27-30 mokinių“; „inkluzinis ugdymas – mokykla visiems, bet sąlygų nėra tokių“.

Ustilaitė ir kt. (2011) taip pat teigia, kad pedagogai jaučia specialistų stygių įstaigose, kurių pagalbos pamokų metu itin reikia. Ališauskas, Jomantaitė (2008) ištyrė, kad pedagogams trūksta specialistų pagalbos, rengiant programas ir dirbant su vaikais. Klasėje esant neįgaliajam mokiniui, neretai mokytojas neturi galimybės skirti pakankamai dėmesio kitiems klasės mokiniams, kadangi dažniau reikia padėti SUP turinčiam ugdytiniui ir tada nukenčia kiti mokiniai.

Nemaža dalis respondentų teigia, kad neturi pakankamai žinių ir gebėjimų, reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę ($M=2,47$). Galima daryti prielaidą, kad pedagogai nepasitiki savo kompetencijomis bei žiniomis ugdyti mokinius, turinčius SUP. Tai išryškėjo ir tada, kai respondentams reikėjo įsivertinti savo žinių, kompetencijų bei patirties lygį (visur dominavo vidutiniškas lygmuo). Įdomu tai, kad pedagogai nesutinka su teiginiu, jog mokiniai, kuriems reikalingos komunikacinės technologijos (pvz., Brailio raštas, gestų kalba) turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje kartu su bendraamžiais ($M=1,95$). Kitaip tariant, respondentai šių mokinių nemato savo klasėse ir nenorėtų jų mokyti, nors anksčiau atliktuose tyrimuose (Vaz ir kt., 2015; Todorovic ir kt., 2012; Gudonis, Mockevičiūtė, 2008) teigiama, kad pedagogai kaip tik mieliau į savo klases priimtų mokinius su fiziniais ar sensoriniais sutrikimais nei moksleivius, turinčius intelekto, mokymosi ar elgesio ir/ar emocijų sutrikimus.

Labiausiai respondentų nuomonės išsiskyrė, suteikiant įvertį teiginiui „aš jausčiausi baisiai, jei turėčiau negalę“ ($SD=1,14$). Daliai pedagogų tai būtų itin didelis išbandymas, o kiti apklaustieji lengviau susitaikytų su šiuo faktu. Galima daryti prielaidą, kad ši nuostata taip pat gali turėti įtakos pedagogų pasirengimui ugdyti SUP turinčius mokinius – jeigu pedagogas lengviau priimtų savo negalę, jis geriau suprastų ir SUP turinčius vaikus, stengtųsi jiems padėti, būtų labiau empatiški. Vieningiausią nuomonę apklaustieji išreiškė žymėdami teiginį, jog sunku valdyti savo reakcijas (pvz. šoką), susitikus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę ($SD=0,88$), ($M=1,78$). Dauguma pedagogų nesutinka su šiuo teiginiu ir nejaučia diskomforto bendraudami su vaikais ir mokiniais, turinčiais fizinę negalę.

Pedagogai analizuotais klausimais pasižymi nevieninga nuomone – vieni jų geriau supranta inkluzijos procesą, jam pritaria, tad ir teiginiams, susijusiems su juo, skiria didesnius įverčius. Tuo tarpu kita dalis pedagogų ne itin supranta inkluzinio ugdymo sąvoką arba realybėje susiduria su tokiomis situacijomis, kurios turi įtakos žemesniems šių teiginių įvertinimams.

Atlikta dispersinė analizė (ANOVA testas) leido atskleisti tam tikrą priklausomybę tarp nepriklausomų (užimamų pareigų) ir priklausomų kintamųjų (šiuo atveju teiginiais išreikštų nuostatų).

Tarp respondentų užimamų pareigų ir nuostatų, požiūrių bei problemų, susijusių su inkliuziniu ugdymu, gauti statistiškai reikšmingi skirtumai ($p \leq 0,05$) pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė

Užimamų pareigų įtaka nuostatom, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, (M)

Kintamieji	Pareigos				F reikšmė	Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Auklėtoja/as	PUG pedagogė/as	Pradinių klasių mokytoja/as	Dalyko mokytoja/as		
Aš nerimauju dėl to, kad mokiniai turintys negalę nebus suprasti ir priimti kitų klasės mokinių.	<u>2,75</u>	2,63	2,06	2,44	2,79	0,028
Aš bijau/nedrįstu žiūrėti į mokinį, turintį negalę	<u>2,54</u>	2,50	1,98	2,04	3,79	0,005
Mokiniai, turintys žodinės minčių raiškos sunkumų turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje kartu su bendraamžiais	3,14	<u>3,25</u>	2,85	2,56	2,74	0,030
Man sunku įsivaizduoti, kaip skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkliuzinėje klasėje	2,93	<u>3,00</u>	2,19	2,82	4,15	0,003
Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	<u>3,29</u>	3,00	2,56	2,66	3,48	0,009
Mokiniai, kurie dažniausiai neišlaiko egzaminų, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	<u>2,93</u>	2,63	1,92	2,36	4,83	0,001
Man sunku valdyti savo reakcijas (pvz. šoką), susitikus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę	2,11	<u>2,38</u>	1,50	1,79	3,43	0,010
Aš manau, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų; reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	2,82	<u>3,00</u>	2,17	2,47	3,13	0,016

Pastebima, kad auklėtojos labiausiai nerimauja dėl to, ar vaikai, turintys SUP, bus priimti kitų grupės vaikų. Galbūt auklėtojos nerimauja, kaip ugdytiniams reikėtų paaiškinti, kad kartu su jais bus ir kitoks vaikas. Bijoma, kad vaikai gali nesuprasti šios situacijos ir pradėti vengti SUP turinčio vaiko, nenorėti būti kartu bendroje veikloje. Taip pat matome, kad auklėtojos jaučiasi nejaukiai, jeigu reikia artimiau bendrauti su neįgaliais asmenimis, gali būti, kad šis veiksnys daro įtaką ir jų nerimui dėl kitų

vaikų reakcijos į SUP ugdytinį. Natūralu, kad, jeigu pati auklėtoja jaučiasi nedrąsiai, ji bijo, jog nemokės tinkamai paaiškinti vaikams visos situacijos. Įdomu tai, kad labiausiai dėl krūvio padidėjimo taip pat nerimauja auklėtojos, o ne dalyko mokytojai, kuriems iš tiesų atsiranda daugiau papildomų darbų. 3 lentelės duomenys rodo, kad auklėtojos ir PUG pedagogės mano, kad joms trūksta žinių ir gebėjimų, reikalingų ugdyti SUP vaikus.

Galima daryti prielaidą, kad tai ir yra viena pagrindinių priežasčių, kodėl auklėtojos labiausiai nerimauja dėl kitų vaikų reakcijos ir krūvio padidėjimo. Ališauskas, Jomantaitė (2008) ištyrė, su kokiais sunkumais dažniausiai susiduria pedagogai, dirbdami su SUP turinčiais mokiniais – apklaustieji teigė, jog labiausiai jiems trūksta laiko (52%), kadangi itin padidėja darbo krūvis, tad nenuostabu, kad pedagogai ir šio tyrimo metu bijo dėl galimo krūvio padidėjimo.

ANOVA testas parodė, kad statistinis reikšmingumas yra tik tarp vieno teiginio, susijusio su inkliuzinio ugdymo nuostatomis, požiūriais ir problemomis bei pedagoginio stažo (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Pedagoginio stažo įtaka nuostatomis, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, (M)

Kintamasis	Pedagoginis stažas metais					F	(p≤0,05)
	0-10	11-20	21-30	31-40	Virš 40		
Aš manau, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų; reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	2,55	2,70	2,33	2,24	<u>3,17</u>	2,80	0,027

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad pradinių klasių mokytojai labiausiai pasitiki savo žiniomis ir gebėjimais ugdyti SUP mokinius. Statistiškai reikšmingas skirtumas pastebėtas tarp pedagoginio stažo ir žinių bei gebėjimų, reikalingų ugdyti SUP mokinius. Respondentai, turintys itin didelį darbo stažą (>40 m.), labiausiai sutinka su teiginiu, kad jiems trūksta žinių ir gebėjimų šioje srityje. Iš dalies tai skamba kontraversiškai, kadangi jie turi didelę patirtį ir yra susidūrę su pačiomis įvairiausiomis ir sudėtingiausiomis situacijomis. Turbūt šį pasirinkimą galima paaiškinti taip, kad tuo metu, kai šie pedagogai studijavo, dar nebuvo kalbama apie inkliuziją ir jie nežinojo, kad SUP mokiniai bus mokomi kartu su bendraamžiais, dėl to pedagogai ir nepasitiki savo žiniomis bei gebėjimais.

ANOVA testas parodė, kad statistinis reikšmingumas yra tarp inkliuzinio ugdymo nuostatų, požiūrių ir problemų bei respondentų turimų artimų ryšių su neįgaliu asmeniu (žr. 5 lentelę).

**Artimų ryšių su neįgaliumi asmeniu įtaka nuostatomis, problemoms ir požiūriams, susijusiems su
inkliuziniu ugdymu, (M)**

Kintamieji	Artimi ryšiai su neįgaliumi asmeniu		F	(p≤0,05)
	Taip	Ne		
Aš bijau net pagalvoti, ar aš sugebėsiu įveikti negalę.	<u>2,21</u>	2,07	3,25	0,041
Mokiniai, turintys žodinės minčių raiškos sunkumų turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje kartu su bendraamžiais	<u>3,01</u>	2,60	3,80	0,024
Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	<u>2,91</u>	2,55	3,75	0,025

Duomenys rodo, kad pedagogai, kurie artimųjų rate turi žmonių su negale, dažniau sutinka su teiginiu, jog bijo pagalvoti, ar sugebės įveikti negalę. Gali būti, kad apklaustieji iš asmeninės patirties žino, kaip sunku neįgaliesiems asmenims integruotis į visuomenę, tad, dirbdami savo darbą mano, kad susidurs su sunkumais, bandydami padėti mokiniams, turintiems SUP, ugdymosi procese. Be to, šie pedagogai labiau pritaria mokinių, kurie turi žodinės minčių raiškos ir dėmesio sutrikimų, ugdymui bendro tipo klasėse nei respondentai, kurių nesieja glaudus ryšys su neįgaliais asmenimis. Pedagogai, kurie yra susidūrę su negalės situacija, yra tolerantiškesni, labiau empatiški, todėl pasižymi teigiamomis nuostatomis į SUP turinčių mokinių ugdymą kartu su bendraamžiais vienoje klasėje.

ANOVA testas parodė statistiškai reikšmingus ryšius tarp teiginių, susijusių su inkliuzinio ugdymo nuostatomis, požiūriais ir problemomis bei lyties (žr. 6 lentelę).

Lyties įtaka nuostatomis, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, (M)

Kintamieji	Lytis		F	(p≤0,05)
	Moteris	Vyras		
Aš bijau net pagalvoti, ar aš sugebėsiu įveikti negalę.	2,07	<u>3,17</u>	8,62	0,004
Aš linkęs bendrauti su neįgaliumi asmeniu kuo trumpiau	2,01	<u>3,00</u>	6,63	0,011
Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	<u>2,70</u>	1,50	10,31	0,002
Aš bijau/nedrįstu žiūrėti į mokinį, turintį negalę	1,65	<u>2,50</u>	5,09	0,025
Man sunku valdyti savo reakcijas (pvz. šoką), susitikus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę	1,75	<u>2,83</u>	9,71	0,003

Tyrimo duomenys rodo, kad moterų ir vyrų nuomonės itin skiriasi. Pedagogai vyrai labiau bijo, kad neįveiks negalės, yra linkę kuo trumpiau bendrauti su neįgaliais asmenimis. Be to, jie mano, kad mokiniai, turintys dėmesio sunkumų, neturėtų mokytis kartu su įprastos raidos bendraamžiais bendro

tipo klasėje. Vyrų jaučiasi nejaukiau, kai reikia bendrauti su SUP turinčiais mokiniais, sunkiai valdo savo reakcijas, pamatę mokinį, kuris turi žymią negalę. Galbūt taip yra dėl to, kad moterys iš prigimties jautresnės, labiau empatiškos, o vyrai mieliau stengiasi išvengti jiems nemalonių situacijų, pavyzdžiui, kuo mažiau bendrauti su SUP turinčiais mokiniais. Galima daryti prielaidą, jog pedagogai vyrai labiau linkę pasisakyti prieš inkluzijos idėjas, kadangi nenorėtų patirti neigiamų jausmų, jeigu reiktų mokyti SUP vaikus ir dažnai su jais susitikti. Žinoma, šie rezultatai nėra itin tikslūs, nes tyrime dalyvavo tik 6 vyrai.

Taip pat atlikta koreliacinė (*Pirsono*) analizė tarp pedagogų nuostatų, požiūrių ir problemų, susijusių su inkluziniu ugdymu. Analizės duomenys pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė

Pedagogų nuostatų, požiūrių ir problemų, susijusių su inkluziniu ugdymu, bloko koreliacinė analizė

	Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	Man sunku valdyti savo reakcijas (pvz. šoką), susitikus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę
Man sunku įsivaizduoti, kaip skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkluzinėje klasėje	0,53		
Mokiniai, kuriems reikia individualios mokymosi programos, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais		0,50	
Aš bijau/nedrįstu žiūrėti į mokinį, turintį negalę			0,59

Koreliacinė analizė parodė, kad tarp kai kurių kintamųjų, susijusių su inkluzinio ugdymo požiūriais, nuostatomis ir problemomis, yra vidutinio (p nuo 0,50 iki 0,59) stiprumo ryšys. Pedagogai nerimauja dėl krūvio padidėjimo, jeigu reiktų ugdyti SUP turinčius mokinius. Pedagogams sunku įsivaizduoti, kaip skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkluzinėje klasėje, nes, norint skirti reikiamą dėmesį, reikia taikyti kitokius metodus, kurie padėtų šiems mokiniams, o dėl to automatiškai padidėtų ir darbo krūvis. Be to, pastebimas ryšys ir tarp teiginių, kad mokiniai, turintys dėmesio sutrikimų ir mokiniai, kuriems reikia individualios programos, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėse. Stipriausias ryšys yra tarp pedagogų reakcijų valdymo ir negalėjimo ilgai žiūrėti į mokinį, turintį negalę. Kadangi kai kurie pedagogai vengia bendrauti su šiais mokiniais, jiems sunku valdyti ir reakcijas, susitikus su jais.

Dispersinė analizė (ANOVA) leido atskleisti kai kurių kintamųjų įtaką požiūriams, problemoms ir nuostatomis, susijusioms su inkluziniu ugdymu, remiantis vidurkiais (M). 8 lentelėje pateikti duomenys rodo, kokią įtaką nuostatomis, problemoms ir požiūriams turi respondentų amžius.

Amžiaus įtaka nuostatoms, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, (M)

Kintamieji	Amžius metais				
	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70
Aš manau, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų; reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	2,47	2,59	2,46	2,34	<u>2,91</u>
Man sunku įsivaizduoti, kaip skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkliuzinėje klasėje	<u>2,41</u>	2,59	2,78	2,68	<u>2,82</u>
Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	<u>2,35</u>	2,76	2,74	2,74	<u>3,09</u>
Aš bijau net pagalvoti, ar aš sugebėsiu dirbti su mokiniais, turinčiais negalę	<u>1,88</u>	2,10	2,09	2,22	1,91
Aš linkęs bendrauti su neįgaliu asmeniu kuo trumpiau	<u>1,65</u>	2,17	2,11	2,00	2,00

Gauti duomenys rodo, kad vyresnio amžiaus pedagogai labiausiai nepasitiki savo žiniomis ir gebėjimais, susijusiais su SUP turinčių vaikų ugdymu. Kaip minėta anksčiau, šiai nuomonei įtakos gali turėti tai, kad 61-70 metų pedagogai mokslus baigė tais laikais, kai apie inkliuzinį ugdymą dar nebuvo nė kalbos. Taip pat, vyresnio amžiaus respondentai sunkiai įsivaizduoja, kaip reikia paskirstyti dėmesį klasėje, kurioje mokosi įvairių gebėjimų mokiniai. Jaunesni pedagogai (20-30 metų) teigia, kad jiems nėra didelė problema skirti dėmesį visiems mokiniams. Dėl darbo krūvio padidėjimo didžiausią nerimą išreiškė vyresni pedagogai. Galima daryti prielaidą, kad vyresniems pedagogams sunkiau suteikti tokią pagalbą, kokios iš tiesų reikia SUP turintiems mokiniams. Jaunesni pedagogai, atsakydami į šį teiginį, dažniausiai žymėjo mažesnius įverčius, o tai reiškia, kad jie tokio nerimo, susijusio su krūvio padidėjimu, nejaučia.

Pedagoginio darbo stažo įtaka nuostatoms, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, pateikta 9 lentelėje. Kadangi tarp kintamųjų nebuvo rasta statistinių reikšmingumų, todėl pateikiama analizė, remiantis vidurkiais.

Pedagoginio stažo įtaka nuostatoms, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, (M)

Kintamasis	Pedagoginis stažas				
	0-10 metų	11-20 metų	21-30 metų	31-40 metų	Virš 40 metų
Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	2,62	2,79	2,73	2,72	<u>3,17</u>

Aš jausčiausi baisiai, jeigu turėčiau negalę	2,62	2,43	2,37	2,61	3,00
--	------	------	------	------	-------------

Kaip matome iš lentelės, daugiausiai darbo stažo turintys (net virš 40 metų) pedagogai pažymi, kad nerimauja dėl darbo krūvio padidėjimo, kadangi tokį stažą turi vyresnio amžiaus respondentai, priešastys, galinčios daryti įtaką jų sprendimui, buvo paminėtos anksčiau. Be to, vyresnieji pedagogai taip pat dažniau sutiko su teiginiu, kad jaustųsi baisiai, jeigu turėtų negalę.

Išsilavinimo svarba apklaustųjų nuostatomis, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu, pastebima 10 lentelėje.

10 lentelė

Išsilavinimo įtaka nuostatomis, problemoms ir požiūriams, susijusiems su inkliuziniu ugdymu (M)

Kintamieji	Išsilavinimas							
	Bakalauro diplomas (kolegija)	Bakalauro diplomas (universitetas)	Bakalauro diplomas (kolegija) ir tobulėjimo kursai	Bakalauro diplomas (universitetas) ir tobulėjimo kursai	Magistro laipsnis	Magistro laipsnis ir tobulėjimo kursai	Neturiu pedagoginio išsilavinimo	Kita (keli pasirinkti variantai)
Aš nerimauju dėl to, kad mokiniai turintys negalę nebus suprasti ir priimti kitų klasės mokinių.	2,17	2,36	2,67	2,48	2,70	2,17	3,00	2,24
Aš bijau net pagalvoti, ar aš sugebėsiu dirbti su mokiniais, turinčiais negalę	2,00	2,16	2,83	2,04	2,00	2,00	2,00	2,12
Aš linkęs bendrauti su neįgalium asmeniu kuo trumpiau	1,78	2,08	2,33	2,12	1,97	1,67	2,00	2,18
Aš manau, kad patirčiau didesnę stresą, jeigu mano klasėje ugdytųsi mokiniai, turintys negalę	2,00	2,45	2,50	2,44	2,17	1,83	1,00	2,35
Aš manau, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų; reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	2,30	2,56	2,67	2,64	2,30	2,00	3,00	2,29

Kadangi vienas respondentas neturi pedagoginio išsilavinimo, rezultatai nėra visiškai tikslūs, nes jo pažymėtas variantas, skaičiuojant vidurkius, kai kuriose eilutėse tampa aukščiausias, tad paryškinau kitus didesnius vidurkius, kuriuos žymėjo didesnė dalis pedagogų. Gauti duomenys rodo, kad pedagogai, turintys magistro laipsnį, labiausiai nerimauja dėl mokinių galimos neigiamos reakcijos į SUP turinčius mokinius. Be to, magistro laipsnį turintys respondentai, kurie baigė ir tobulėjimo kursus, nepitaria minčiai, kad jaustų didelį stresą, jeigu reiktų ugdyti SUP turinčius mokinius, bei nebijo bendrauti su neįgaliais asmenimis. Galima daryti prielaidą, kad pedagogai, kurie turi aukštesnį išsilavinimą, žino daugiau būdų, kaip ugdyti SUP turinčius mokinius, dėl to nejaučia neigiamų jausmų, sužinoję, kad reikės mokyti šiuos vaikus. Kolegijas baigę apklaustieji dažniau bijo, kad nesugebės dirbti su SUP turinčiais mokiniais ir mano, kad neturi pakankamai žinių ir gebėjimų. Galbūt taip yra

dėl to, kad studentai nepatenkinti studijų kokybe, nesijaučia pasiruošę praktiškai pritaikyti gautas žinias.

2.5. Inkluzinės praktikos veiksmingumą sąlygojančių veiksnių ir pedagogų teikiamos pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams analizė

Šiame skyriuje pateikta tyrimo duomenų analizė, atskleidžianti inkluzinio ugdymo praktikos veiksmingumą. Šioje anketos dalyje yra pateikta 20 teiginių, kurie susiję su inkluzinės praktikos klasėje veiksmingumu. Respondentai ties kiekvienu teiginiu galėjo pažymėti po vieną variantą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 – sutinku, 6 – visiškai sutinku. Veiksnių, sąlygojančių inkluzinės praktikos veiksmingumą, analizė pateikta 11 lentelėje.

11 lentelė

Veiksniai, sąlygojantys inkluzinės praktikos veiksmingumą

Eil. Nr.	Teiginys	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
1.	Aš galiu bendradarbiauti su kitais specialistais (pvz. logopedu) ir kt.) sudarydamas ugdymo planą mokiniams, turintiems negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių)	4,85	1,18
2.	Aš esu pasirėngęs dirbti bendrai su kitais specialistais ir darbuotojais (pvz. padėjėjais, specialistais, kitais mokytojais), mokydamas mokinius turinčius negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių) savo klasėje	4,65	1,28
3.	Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	4,56	1,17
4.	Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	4,54	1,31
5.	Manau, kad sugebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse	4,54	1,12
6.	Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokį paaiškinimą, jeigu mokiniams kažkas neaišku	4,50	1,14
7.	Aš galiu tinkamai nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko aš mokiau	4,44	1,12
8.	Aš gebu nuraminti triukšmaujančią mokinį	4,44	1,17
9.	Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių.	4,39	1,09
10.	Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į mokinių turimus itin aukštus gebėjimus	4,39	1,19
11.	Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje	4,38	1,08
12.	Aš jaučiu, kad galiu užkirsti kelią netinkamam elgesiui klasėje dar prieš jam pasireiškiant	4,30	1,06
13.	Aš esu pasirėngęs įtraukti neįgalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą	4,11	1,29
14.	Aš galiu pagerinti mokinio, susiduriančio su nesėkmėmis, mokymąsi	4,10	1,04
15.	Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu	4,06	1,15
16.	Aš galiu padėti šeimai, užtikrindamas(a) pagalbą vaikui mokykloje	3,96	1,24
17.	Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	3,95	1,25
18.	Aš gebu adaptuoti mokyklinį įvertinimą siekiant, kad visi mokiniai, turintys negalę, būtų tinkamai įvertinti	3,95	1,14
19.	Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis	3,83	1,16
20.	Aš esu užtikrintas savo gebėjimais teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkluzijos politiką ir įstatymus	3,67	1,21

Tyrimo rezultatai rodo, kad svarbiausias veiksnys, sąlygojantis inkliuzinės praktikos veiksmingumą, pasak pedagogų, yra bendradarbiavimas su kitais įstaigose dirbančiais specialistais ($M=4,85$), kurie gali padėti pedagogams tiek klasėje, tiek ir teikiant konsultacijas, ar kartu rengiant ugdymo programas. Be to, dauguma pedagogų mano, kad geba pritaikyti užduotis visiems mokiniams ($M=4,56$), gali jas diferencijuoti, atsižvelgdami į kiekvieno ugdytinio gebėjimus ir poreikius. Šis gebėjimas taip pat svariai prisideda prie inkliuzijos klasėje veiksmingumo. Respondentai kaip vieną svarbiausių veiksnių įvardijo bendravimą bei bendradarbiavimą su ugdytinių tėvais ($M=4,54$), kuris yra itin reikšmingas inkliuzinio ugdymo sėkmei. Tėvai, dalydamiesi informacija su pedagogais, sužino stipriąsias ir silpnąsias savo vaikų mokymosi puses, žino, į ką atkreipti dėmesį namuose ir kaip padėti. Valantinas, Čiuladienė (2012) teigia, kad tėvai yra pati gausiausia ir įtakingiausia tiesiogiai su mokykla susijusi interesų grupė, glaudus bendradarbiavimas su jais – viena didžiausių plėtros potencialą turinčių švietimo organizacijos veiklos sričių. Autorių atlikto tyrimo duomenys rodo, kad Lietuvos mokyklose dominuoja individualistinis bendradarbiavimo pobūdis, kuris realizuojamas viena kanale komunikacija iš viršaus žemyn. Kitaip sakant, pedagogai dažniau inicijuoja susitikimus, labiau nori dalytis informacija, o iš tėvų pasigendama daugiau iniciatyvos.

Tyrimo duomenys rodo, jog pedagogai geba skatinti mokinius dirbti porose ar grupėse ($M=4,54$). Tačiau, teiginys, kuriam pedagogai suteikė mažiausią įvertį, parodo, jog jie nepakankamai pasitiki savo žiniomis apie inkliuzinį ugdymą ir nėra tikri, ar galėtų pasidalyti turima informacija su aplinkiniais ($M=3,67$). Standartinio nuokrypio rodikliai rodo, kad pateiktų teiginių vertinimai pasiskirstę nevienodai (nėra teiginio, kurio standartinis nuokrypis būtų mažesnis už 1).

ANOVA testas parodė, kad statistinis reikšmingumas rastas tarp vieno veiksnio, turinčio įtakos inkliuzinės praktikos veiksmingumui, bei respondentų užimamų pareigų (žr. 12 lentelę),

12 lentelė

Pareigos ir veiksniai, sąlygojantiems inkliuzinės praktikos veiksmingumą, (M)

Kintamieji	Pareigos				F	$p \leq 0,05$
	Auklėtoja/s	PUG pedagogė/as	Pradinių kl. mokytoja/s	Dalyko mokytoja/s		
Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	3,32	3,88	3,88	4,13	2,65	0,034

Su teiginiu, kad gali taikyti įvairius vertinimo metodus, labiau sutiko dalyko mokytojai. Galima daryti prielaidą, kad jie dažniausiai susiduria su situacijomis, kai reikia įvertinti SUP turinčius mokinius, atsižvelgiant į tai, jog jų įvertinimas šiek tiek skiriasi nuo kitų bendraamžių vertinimų.

ANOVA testas parodė, kad statistiškai reikšmingi ryšiai rasti tarp veiksmų, sąlygojančių inkluzinės praktikos veiksmingumą bei respondentų išsilavinimo (žr. 13 lentelę)

13 lentelė

Išsilavinimo įtaka veiksniams, sąlygojantiems inkluzinės praktikos veiksmingumą (M)

Kintamieji	Išsilavinimas								F	p≤0,05
	Bakalauro diplomas kol	Bakalauro diplomas uni	Bakalauro diplomas kol / kursai	Bakalauro diplomas uni ir kursai	Magistro laipsnis	Magistro laipsnis ir tobulėjimo kursai	Neturiu pedagoginio išsilavinimo	Kita (keli pasirinkti variantai)		
Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	2,78	3,97	3,83	4,00	4,37	4,67	2,00	4,47	4,45	0,000
Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokių paaiškinimų, jeigu mokiniams kažkas neaišku	3,61	4,63	4,17	4,36	4,73	4,67	2,00	4,94	3,46	0,001
Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	3,74	4,64	4,33	4,60	4,77	4,83	2,00	4,94	2,65	0,009
Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į mokinių turimus itin aukštus gebėjimus	3,39	4,36	4,50	4,44	5,00	4,83	5,00	4,53	3,52	0,001
Manau, kad sugebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse	3,78	4,54	4,50	4,64	4,83	5,00	4,00	4,88	2,05	0,043
Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių.	3,57	4,48	4,33	4,36	4,67	4,17	5,00	4,59	2,25	0,025
Aš galiu pagerinti mokinio, susiduriančio su nesėkmėmis, mokymąsi	3,30	4,14	4,33	4,28	4,27	4,17	4,00	4,29	2,09	0,039
Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	3,57	4,47	4,50	4,48	5,10	5,33	6,00	5,00	3,31	0,001
Aš galiu bendradarbiauti su kitais specialistais (pvz. logopedu) ir kt.) sudarydamas ugdymo planą mokiniams,	4,13	4,82	4,67	4,80	5,23	5,00	5,00	5,29	2,02	0,045

turintiems negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių)										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Kadangi vienas respondentas neturi pedagoginio išsilavinimo, rezultatai nėra visiškai tikslūs. Duomenys rodo, kad pedagogai, turintys magistro laipsnį ir baigę tobulėjimo kursus, geba dažniau taikyti įvairias vertinimo strategijas SUP turintiems mokiniams. Be to, šie pedagogai aukštai įsivertino gebėjimą skatinti vaikus dirbti kartu grupėse ar porose. Su tėvais labiausiai bendradarbiauti ir bendrauti taip pat linkę pedagogai, kurie turi magistro laipsnį ir tobulinosi kursuose.

Galima daryti prielaidą, kad pedagogai, kurie baigė magistro studijas ir tobulėjimo kursus, labiau gilino žinias apie mokinių ugdymo metodus, būdus, strategijas, taip pat, jie vertina tėvų indėlį į mokymosi procesą. Įdomu tai, kad mokinių, susiduriančių su nesėkmėmis mokymąsi labiausiai linkę pagerinti pedagogai, kurie yra baigę kolegijas ir tobulėjimo kursus. Visose kitose srityse respondentai, baigę kolegijas, įsivertino savo gebėjimus žemesniais įverčiais. Ališausko ir Klizaitės (2010) atlikto tyrimo rezultatai taip pat parodė, jog tik pusė apklaustų kolegijų studentų pripažįsta, kad jų kompetencijos tenkinti mokinių SUP yra pakankamos. Studentai nurodė nepakankamą pasirėngimą įvairiose srityse – pradedant kompetencijų stoka atpažinti mokinių SUP ir baigiant bendradarbiavimu su ugdymo proceso dalyviais.

ANOVA testas parodė, kad statistiškai reikšmingi ryšiai pastebimi tarp veiksmų, sąlygojančių inkliuzinės praktikos veiksmingumą bei respondentų turimų artimų ryšių su neįgaliu asmeniu (žr. 14 lentelę).

14 lentelė

Artimų ryšių su neįgaliu asmeniu įtaka veiksniams, sąlygojantiems inkliuzinės praktikos veiksmingumą (M)

Kintamieji	Artimi ryšiai su neįgaliu asmeniu		F	p≤0,05)
	Taip	Ne		
Aš gebu adaptuoti mokyklinį įvertinimą siekiant, kad visi mokiniai, turintys negalę, būtų tinkamai įvertinti	4,27	3,79	4,01	0,020
Aš esu užtikrintas savo gebėjimais teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkliuzijos politiką ir įstatymus	4,00	3,50	4,01	0,020

Pedagogai, kuriuos sieja artimi ryšiai su neįgaliaisiais, linkę labiau sutikti su teiginiu, kad gali pritaikyti vertinimą, jog visi mokiniai, turintys SUP, būtų tinkamai įvertinti. Galima daryti prielaidą, kad šie pedagogai, kaip minėta anksčiau, yra labiau empatiški ir stengiasi labiau padėti vaikams,

turintiems SUP. Tie respondentai, kurie savo artimųjų rate turi neįgaliųjų asmenų, yra sukaupę daugiau informacijos apie neįgaliųjų teises, turi daugiau patirties, todėl labiau pasitiki savimi šiais klausimais ir yra pajėgūs suteikti pagalbą bei reikalingą informaciją suinteresuotiems asmenims – tėvams, mokytojams, kolegoms.

15 lentelėje pateikta veiksnių, sąlygojančių inkliuzinės praktikos veiksmingumą, bloko koreliacinė (*Pirsono*) analizė.

15 lentelė

Veiksnių, sąlygojančių inkliuzinės praktikos veiksmingumą, bloko koreliacinė analizė

Teiginys	6	3	7	10	5	12	11	8	15	9	2	14	13	4	18
Teiginys															
6		0,80	0,76		0,73										
3			0,84		0,80		0,70			0,71		0,74		0,72	
7				0,71	0,77					0,70		0,71			
5				0,73		0,71	0,70	0,70		0,73					
12							0,85	0,84		0,77					
11								0,90	0,73	0,85		0,70			
8									0,77	0,86					
15							0,73			0,72					
2												0,71	0,74		
1	0,70	0,70	0,72		0,73					0,71	0,72	0,76		0,70	
20															0,72

Teiginiai: 1. Aš galiu bendradarbiauti su kitais specialistais (pvz. logopedu) ir kt.) sudarydamas ugdymo planą mokiniams, turintiems negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių). 2. Aš esu pasirengęs dirbti bendrai su kitais specialistais ir darbuotojais (pvz. padėjėjais, specialistais, kitais mokytojais), mokydamas mokinius turinčius negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių) savo klasėje. 3. Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius. 4. Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą. 5. Manau, kad sugebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse. 6. Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokį paaiškinimą, jeigu mokiniams kažkas neaišku. 7. Aš galiu tinkamai nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko aš mokiau. 8. Aš gebu nuraminti triukšmaujančią mokinį. 9. Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių. 10. Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į mokinių turimus itin aukštus gebėjimus. 11. Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje. 12. Aš jaučiu, kad galiu užkirsti kelią netinkamam elgesiui klasėje dar prieš jam pasireiškiant. 13. Aš esu pasirengęs įtraukti neįgalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą. 14. Aš galiu pagerinti mokinio, susiduriančio su nesėkmėmis, mokymąsi. 15. Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu. 16. Aš galiu padėti šeimai, užtikrindamas(a) pagalbą vaikui mokykloje. 17. Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.). 18. Aš gebu adaptuoti mokyklinį įvertinimą siekiant, kad visi mokiniai, turintys negalę, būtų tinkamai įvertinti. 19. Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis. 20. Aš esu užtikrintas savo gebėjimais teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkliuzijos politiką ir įstatymus.

Stipriausias ryšys ($p=0,9$) pastebimas tarp pedagogų gebėjimo nuraminti ir gebėjimo kontroliuoti netinkamą mokinių elgesį klasėje. Jeigu pedagogas žino kaip nuraminti vaikus, mokinius, jis tuo pačiu ir kontroliuoja ugdytinių elgesį veikloje, numato, kada gali kilti netinkamo elgesio apraiškos bei žino, kaip jas suvaldyti. Stiprų ryšį matome tarp gebėjimo paskatinti mokinius laikytis klasės ar grupės taisyklių bei gebėjimo nuraminti triukšmaujančius ugdytinius ($p=0,86$). Vaikai žino elgesio taisykles ir stengiasi jų nepažeisti tada, kai pedagogas sugeba daryti įtaką mokiniams ir žino, kaip juos nuraminti. Dauguma stiprius ryšius turinčių teiginių yra susiję su tinkamo elgesio formavimu ugdomojoje

veikloje. Tyrimo duomenys rodo, kad daug stiprių ryšių sieja įvairius gebėjimus ir bendradarbiavimą su specialistais.

Taigi, galima daryti prielaidą, kad visų inkliuzinio ugdymo dalyvių bendradarbiavimas ir bendrų tikslų siekimas, yra itin svarbus veiksnys, kuris prisideda prie inkliuzinio ugdymo sėkmės. Pasak Mažylienės ir kt. (2011), reikia įgyvendinti daug sąlygų, kurios nulemia inkliuzinio ugdymo sėkmingumą. Vienos tokių sąlygų – ugdymo dalyvių kompetencijų stiprinimas bendradarbiaujant bei komandinis mokytojų, specialistų ir tėvų darbas.

Toliau apžvelgiama kai kurių kintamųjų įtaka veiksniams, turintiems įtakos inkliuzinės praktikos veiksmingumui (remiantis vidurkais).

Tyrimo duomenys, rodantys respondentų lyties įtaką veiksniams, kurie yra svarbūs inkliuzinės praktikos veiksmingumui, pateikti 16 lentelėje.

16 lentelė

Lyties įtaka veiksniams, sąlygojantiems inkliuzinės praktikos veiksmingumą, (M)

Kintamieji	Lytis	
	Moteris	Vyras
Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	4,57	4,33
Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių.	4,39	4,50
Aš galiu padėti šeimai, užtikrindamas(a) pagalbą vaikui mokykloje	3,98	3,33
Aš esu pasirengęs įtraukti neįgalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą	4,67	4,17
Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	4,57	3,83

Tyrimo rezultatai rodo, kad moterų ir vyrų pateikti teiginių įverčiai skiriasi – moterys teigia, kad jos labiau geba planuoti užduotis mokiniams, labiau pritaria bendradarbiavimo idėjoms su ugdytinių tėvais. Tuo tarpu pedagogai vyrai geba užtikrinti, kad vaikai laikytųsi klasės taisyklių. Galima daryti prielaidą, kad mokiniai šiek tiek kitaip žiūri į vyrus, yra linkę labiau jų klausyti. Su tėvais ir šeimomis vyrai pedagogai bendrauja ne taip noriai kaip jų kolegės.

Amžiaus įtakos kitiems inkliuzinės praktikos veiksmingumą užtikrinantiems veiksniams analizės duomenys pateikti 17 lentelėje.

17 lentelė

Amžiaus įtaka veiksniams, sąlygojantiems inkliuzinės praktikos veiksmingumą, (M)

Kintamasis	Amžius				
	20-30 metų	31-40 metų	41-50 metų	51-60 metų	61-70 metų
Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	4,24	3,86	3,89	3,98	4,00

Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokį paaiškinimą, jeigu mokiniams kažkas neaišku	4,24	4,72	4,49	4,43	4,73
Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	4,59	4,93	4,49	4,48	4,64
Aš galiu tinkamai nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko aš mokiau	4,29	4,76	4,34	4,45	4,55
Manau, kad sugebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse	4,29	4,72	4,59	4,46	4,64
Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje	4,18	4,48	4,35	4,40	4,55
Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių.	4,29	4,59	4,33	4,43	4,27
Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu	4,41	4,31	3,94	4,00	4,09
Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis	3,88	4,17	3,80	3,63	4,18
Aš galiu padėti šeimai, užtikrindamas(a) pagalbą vaikui mokykloje	4,29	4,17	3,94	3,78	4,09
Aš galiu pagerinti mokinio, susiduriančio su nesėkmėmis, mokymąsi	4,06	4,14	3,94	4,23	4,45
Aš esu pasirengęs įtraukti neįgalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą	4,82	4,90	4,49	4,62	5,18
Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	4,76	4,52	4,54	4,57	4,18
Aš esu užtikrintas savo gebėjimais teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkluzijos politiką ir įstatymus	3,88	3,83	3,44	3,77	4,00
Aš gebu adaptuoti mokyklinį įvertinimą siekiant, kad visi mokiniai, turintys negalę, būtų tinkamai įvertinti	4,12	3,97	3,83	4,05	4,00

Tyrimo duomenys rodo, kad jaunesni pedagogai (21-30 metų) dažniausiai taiko įvairias vertinimo strategijas ir yra labiau linkę bendradarbiauti su ugdytinių tėvais. Gali būti, kad šiems pedagogams studijų metu buvo akcentuojama bendradarbiavimo svarba su mokinių artimaisiais. Venclovaitė (2012) savo magistro darbo išvadose pažymėjo, kad tyrimo dalyviai išreiškė pozityvias nuostatas į tarpusavio bendradarbiavimą, o dažniau bendradarbiavimo idėjoms linkę pritarti jauni (iki 25 m. ir 25 – 35 m.).

Tyrimo rezultatai rodo, kad vyresnieji pedagogai (61-70 metų) labiau geba pateikti alternatyvius paaiškinimus mokiniams, kuriems sunku suprasti mokymosi medžiagą. Be to, šie pedagogai dažniau numato netinkamą ugdytinių elgesį ir geba jam užkirsti kelią. Vyresnieji labiau pasitiki savo gebėjimu kitiems asmenims suteikti tam tikrą informaciją, susijusią su SUP vaikų teisėmis bei inkluzine politika. Galima daryti prielaidą, kad vyresni respondentai turi daugiau patirties, todėl lengviau nuspėja mokinių elgesį. Miltenienė, Daniutė (2014) taip pat teigia, kad, kuo daugiau pedagogui metų ir

kuo didesnė jo pedagoginio darbo patirtis, tuo pedagogas geriau jaučiasi pasirengęs dirbti inkliuzinėje klasėje.

Pedagoginio stažo įtaka inkliuzinio ugdymo veiksmingumui atskleidžiama 18 lentelėje.

18 lentelė

Pedagoginio stažo įtaka veiksniams, sąlygojantiems inkliuzinės praktikos veiksmingumą, (M)

Kintamieji	Pedagoginis stažas metais				
	0-10	11-20	21-30	31-40	40 ir >
Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	3,93	3,83	3,98	4,11	<u>3,50</u>
Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokį paaiškinimą, jeigu mokiniams kažkas neaišku	4,36	4,47	4,65	4,37	<u>5,00</u>
Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	<u>4,71</u>	4,51	4,60	4,43	4,50
Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į mokinių turimus itin aukštus gebėjimus	4,12	4,40	<u>4,54</u>	4,39	4,50
Manau, kad sugebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse	4,55	4,62	4,51	4,52	<u>4,50</u>
Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje	4,07	4,47	4,29	4,39	<u>4,00</u>
Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu	<u>4,24</u>	4,23	3,90	3,93	4,00
Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis	3,98	3,98	3,71	3,65	<u>4,17</u>
Aš galiu pagerinti mokinio, susiduriančio su nesėkmėmis, mokymąsi	4,05	3,91	4,29	4,04	<u>4,33</u>
Aš esu pasirengęs įtraukti neįgalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą	<u>4,86</u>	4,40	4,73	4,59	4,83

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai, turintys didelę darbo patirtį, dažniau geba pateikti paaiškinimus SUP turintiems mokiniams. Jie pritaria teiginiui, kad gali pagerinti vaikų, kurie susiduria su sunkumais, mokymąsi. Galima daryti prielaidą, kad šie pedagogai turi daug patirties, todėl žino, kaip geriau pateikti informaciją mokiniams ir pagerinti jų ugdymąsi. Jaunesni pedagogai teigia, kad geriausiai moka pritaikyti užduotis vaikams, atsižvilgami į jų individualius poreikius, geba diferencijuoti ir individualizuoti mokinių ugdymą. Be to, jaunesni respondentai, kaip minėta anksčiau, labiau stengiasi į ugdymo procesą įtraukti vaikų tėvus.

Apibendrinant galima teigti, kad dar daug šiuo metu dirbančių pedagogų savo studijose nebuvo rengiami dirbti su SUP turinčiais vaikais, todėl jiems trūksta žinių ir gebėjimų, kaip tinkamai ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir mokinius, kokią pagalbą jiems suteikti klasėje. Tyrimo duomenys atskleidė, kad ne visi pedagogai supranta inkliuzinio ugdymo sąvoką. Atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai labiausiai nerimauja dėl galimo darbo krūvio padidėjimo ir

dėmesio paskirstymo visiems mokiniams klasėje, jeigu kartu su visais bendraamžiais mokytūsi ugdytinis, turintis SUP. Pedagogai teigia, kad svarbiausi veiksniai, nuo kurių priklauso inkliuzinės praktikos veiksmingumas – glaudus bendradarbiavimas su įstaigose dirbančiais specialistais bei ugdytinių tėvais.

Išvados

1. Inkluzinis ugdymas yra sudėtingas procesas, kurio sėkmę lemia daugybė tarpusavyje susijusių veiksnių. Mokytojo nuostatos bei tinkamas pedagogų ir viso mokyklos personalo pasirengimas priimti ir tinkamai ugdyti kiekvieną vaiką, taip pat ir tuos, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, yra vieni svarbiausių veiksnių, užtikrinančių visų vaikų kokybišką ugdymąsi kartu su bendraamžiais. Remiantis mokslinių šaltinių analize, inkluzinis švietimas turėtų pasižymėti švietimo prieinamumu kiekvienam vaikui ir galimybe lankyti mokyklą kartu su bendraamžiais, mokinio aktyviu dalyvavimu ugdymo procese bei visų mokinių pasiekimais ir patirties kokybe.
2. Tyrimas parodė, kad pedagogams, dirbantiems bendrojo ugdymo mokyklose ir ikimokyklinėse įstaigose, trūksta tinkamo pasirengimo ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Daugumos respondentų teigimu, studijų metu jie tik šiek tiek arba visiškai nebuvo rengiami ugdyti šiuos vaikus. Nors tyrime dalyvavę pedagogai savo turimas žinias ir gebėjimus, susijusius su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu, įvertino vidutiniškai, jie vis dar jaučia kompetencijų trūkumą ugdyti šiuos vaikus, o ypač turinčiuosius elgesio ir emocijų sunkumų.
3. Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai pasižymi ir teigiamomis, ir neigiamomis nuostatomis į inkluzinį ugdymą. Neigiamoms nuostatomis įtaką daro nerimas dėl krūvio padidėjimo, kai klasėje ugdomi ir vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ir tai, kaip visiems mokiniams klasėje paskirstyti dėmesį. Nerimą pedagogams kelia ir tai, kaip kiti mokiniai priims turinčiuosius specialiųjų ugdymosi poreikių ar negalių. Nerimas dėl darbo krūvio bei dėmesio paskirstymo labiau būdingas vyresnio amžiaus pedagogams.
4. Tyrimas parodė, kad inkluzinės praktikos veiksmingumas glaudžiai siejasi su specialistų tarpusavio bendradarbiavimu bei pedagogo gebėjimu numatyti ir kontroliuoti netinkamą mokinių elgesį. Respondentai, turintys magistro laipsnį ir dalyvaujantys profesinio tobulėjimo kursuose, dažniau nei kolegijas baigusieji, taiko inovatyvius ugdymo metodus ir įvairias mokinių pasiekimų vertinimo strategijas, bei pritaria bendradarbiavimo su tėvais idėjoms. Gebėjimas pritaikyti užduotis ir mokymosi medžiagą ir bendravimas su tėvais taip pat daro įtaką inkluzinio ugdymo veiksmingumui.
5. Atskleista, kad tyrime dalyvavę pedagogai, planuodami ir organizuodami ugdymą ir pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, atsižvelgia į jų individualius poreikius, ir, reikalui esant, taiko alternatyvius ugdymo metodus, skiria daugiau laiko papildomai paaiškinti neaiškias užduotis, organizuoja mokinių savipagalbos grupes ir darbą grupėse, taip pat taiko įvairias vertinimo strategijas. Jaunesni respondentai ir dalykų mokytojai įvairių vertinimo strategijų taikymą,

vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimus, akcentuoja dažniau nei kiti respondentai.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Klizaitė, J. (2010). Būsimų pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 40 – 49.
2. Ališauskas, A., Jomantaitė, R. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 71 – 78.
3. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Kaffemanienė, I., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*.
4. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, (24), 105 – 116.
5. Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). Inkluzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 113 – 127.
6. Ališauskas, A., Ališauskienė, S. (2011). Inkluzinės mokyklos kūrimas. Konferencijos „Švietimo konsultantų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo rezultatų apibendrinimas“ medžiaga. Vilnius.
7. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Kairienė, D., Jones, S. (2011). Mokinių specialiųjų poreikių tenkinimas inkluzinio ugdymo kontekste: Jungtinės Karalystės patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 75 – 90.
8. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 105–116.
9. Ališauskas, A., Gudonis, V., Rusteika, M. (2011). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: mokinių ir mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 101, 91 – 97.
10. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
11. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129 –147.
13. Baranauskienė, I. (2010). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. Baranauskienė, I., Geležinienė, R., Tomėnienė, L., Vasiliauskienė, L., Valaikienė, A. *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika* (p. 14-28). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

14. Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, C. (2009). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. *Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai – rekomendacijos politikams*. Odense: Danija.
15. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*.
16. Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7), 1 – 23.
17. Cipkin, G., Rizza, F. T. (2010). The attitude of teachers on inclusion. [http://nummarius.com/The Attitude of Teachers on Inclusion.pdf](http://nummarius.com/The_Attitude_of_Teachers_on_Inclusion.pdf) (žiūrėta 2017-06-06).
18. Cullen, J. P., Gregory, J. L., Noto, L. A. (2010). The teacher attitudes toward inclusion scale (Tatis). *Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*.
19. Čiuladienė, G., Paurienė, L. (2012). Iššūkiai mokyklai: inkliuzijos link. *Švietimo problemos analizė*, 6 (70), 1 – 8.
20. De Boer, A. (2012). Inclusion: a question of attitudes? <http://www.rug.nl/research/portal/files/14120991/proefschrift.pdf> (žiūrėta 2017-06-05).
21. East, V., Evans, L. (2008). *Vienu žvilgsniu. Praktinis vaiko specialiųjų poreikių tenkinimo vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
22. Elliott, S. (2008). The Effect of Teachers' Attitude toward Inclusion on the Practice and Success Levels of Children with and without Disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48 – 55.
23. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje*. Odense: Danija.
24. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012). *Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui. Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis*. Odense: Danija.
25. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2011). *Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės*, Odense, Danija.
26. Evramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2 (17), 129 – 147.

27. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50 – 65.
28. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
29. Geležinienė, R., Vasiliauskienė, L., Vyšniauskienė, A. (2011). *Mokomės kartu. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams*. http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_metodines_rekomendacijos_Mokomes_kartu.pdf (žiūrėta 2017 -06 – 06).
30. Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. (daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2007).
31. Greene, L., B. (2017). Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms. (Doctoral study, 2017).
32. Gudonis, V., Mockevičiūtė, M. (2008). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 131 – 139.
33. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
34. Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija ir jos Fakultatyvus protokolai (2006). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3163C6862C> (žiūrėta 2017 - 06 - 09)
35. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: VIA RECTA.
36. Labinienė, R., Aidukienė, T., Tinglev, I. (2003). Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje. Straipsnių rinkinys. Vilnius.
37. Legkauskas, V. (2008). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vaga.
38. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317 (2011). Dėl mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymo poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo.
39. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-774 (2014). Dėl reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašo patvirtinimo.
40. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas Nr. XI-1281 (2011).

41. Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27 – 44.
42. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir pagalba mokiniui. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams*. http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_metodines_rekomendacijos_Inkliuzinis_ugdymas.pdf (žiūrėta 2017 - 06 - 05).
43. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius* (daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005).
44. Miltenienė, L., Venclovaitė, I. (2012). Pedagogų bendradarbiavimas inkluzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, (27), 99 – 110.
45. Miltenienė, L., Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1 (30), 9 – 26.
46. Miltenienė, L. (2016). Mokymas bendradarbiaujant inkluzinėje klasėje. Seminaro medžiaga. Vilnius.
47. Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
48. Nadirashvili, D. (2013). Basic points of the attitude theory. *Psichologija*, (48), 90 – 101.
49. Pažerininė, R. (2015). *Mokytojo rengimas įtraukiamam ugdymui: dėstytojų ir studentų požiūrio analizė*. (Nepublikuotas magistro darbas, Lietuvos edukologijos universitetas, 2015).
50. Policy guidelines on Inclusion in Education (2009). UNESCO.
51. Raižienė, S. (2009). Nuostatos ir elgesys. <http://sraiziene.home.mruni.eu/wp-content/uploads/2009/03/Nuostatos-ir-elgesys.pdf> (žiūrėta 2017-06-06)
52. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
53. Ruškus J. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. (p. 77 – 107). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
54. Ruškus, J. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

55. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51 – 68.
56. Simoniukštytė, A. (2015). *Apie inkliuzinį ugdymą, pedagogų nuostatas ir tarpkultūrinę kompetenciją*. <http://manoteises.lt/straipsnis/apie-inkliuzini-ugdyma-pedagogu-nuostatas-ir-tarpkulturine-kompetencija/> (žiūrėta 2017-06-06).
57. Swain, K. D., Nordness, P. D., Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75 – 81.
58. Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Djigic, G., Ristanic, S. (2012). Basic personality dimensions and the attitudes of primary and secondary school teachers towards inclusive education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 1, 66 – 75.
59. Tomėnienė, L. (2010). Specialiųjų poreikių turinčių mokinių mokymo ir mokymosi įgūdžių formavimas, mokymosi motyvacijos ir aktyvumo skatinimas, įtraukiant juos mokymosi procese į bendraamžių grupes. ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika.
60. Ustilaitė, S., Kuginytė-Arlauskienė, I., Valančiūtė, L. (2011). Pedagogų nuostatos į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. *Socialinis darbas*, 10 (2), 241 – 254.
61. Vaitkuvienė-Zimina, Ž., Bruzgelevičienė, R. (2016). Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuojantis į įtraukijį ugdymą. *Pedagogika*, 4, 172 – 192.
62. Valantinas, A., Čiuladienė, G. (2012). Tėvų į(si)traukimas į vaikų ugdymą: ar tai problema Lietuvos mokyklose? *Socialinis darbas*, 11 (2), 401 – 410.
63. Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10 (8), 1 – 12.

Rosita Palaimaitė

PREPARATION OF TEACHERS TO EDUCATE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AND
THEIR PROVISIONS TO THE INCLUSIVE EDUCATION

The Master's Degree Thesis

Summary

The success of inclusive education can be influenced by various factors, one of the most important of them are the provisions of teachers towards the inclusive education and students with special educational needs (SEN). Various studies reveal different provisions of teachers, which means that this topic is quite relevant and important. Research aim – reveal the preparation of teachers to educate students with special needs and their provisions towards the inclusive education.

The study combines quantitative and qualitative research elements, as well as a theoretical analysis of scientific sources was performed. A questionnaire survey was used to identify the provisions of teachers towards inclusive education and the factors, which influence its efficiency. Also, to find out what kind of assistance the teachers provide for students, who have special educational needs (SEN). Data analysis was performed using statistical analysis methods (SPSS) and content analysis.

Essential conclusions

1. Inclusive education is a complicated process, whose success is ensured by a multitude of interconnected factors. The provisions of the teacher, proper preparation of teachers and whole school staff to accept and properly educate each child, as well as children with special educational needs, are some of the most important factors to ensure that all children will get high quality education with their peers. Based on the analysis of scientific sources, inclusive education should ensure the availability of education for each child and for them to have an opportunity to go to school with their peers, as well as the active participation of the student in the process of education and the achievements and experience of all students.
2. The study showed, that teachers, who work in general education schools and preschools lack proper preparation for the education of children with special educational needs. According to most respondents, during the studies they were only slightly prepared or unprepared at all to educate these children. Even though the teachers, who participated in this study, evaluated their knowledge and skills about children with special needs on average, they still feel like they lack competence to educate these children, especially those, who have behavioral and emotional difficulties.

3. The results of the study showed, that teachers have both positive and negative provisions towards inclusive education. Negative provisions arise because of the anxiety due to increased workload, when there are children with special needs in class and they need to distribute the attention of all students in the classroom. Teachers also face anxiety, when they think, how other students will accept those with special educational needs and disabilities. Anxiety about the workload is more typical to older teachers.

4. The study showed, that the efficiency of inclusive practice is closely related to cooperation between specialists and the teacher's ability to anticipate and control inappropriate student behavior. Respondents, who have master's degree and participate in professional development courses more frequently apply innovative educational methods and various strategies for assessing students' achievements and support the idea of cooperating with parents than college graduates.

5. It was disclosed, that teachers, who participated in the study, take into the account the individual demands of the students with special needs, when planning and organizing education and assistance for them and, if it is needed, apply alternative educational methods, pay more attention to explain unclear tasks, organize student self-help groups and group work, and apply various assessment strategies. Younger respondents and subject teachers highlight various assessment strategies to assess the achievements of students with special needs more than other respondents.

Key words: inclusive education, provisions, students with special educational needs.

PRIEDAI

Anketos pavyzdys

Gerbiami pedagogai, būtume dėkingi, jeigu galėtumėte kiek įmanoma atviriau atsakyti į klausimus, pateiktus klausimyne.

1. Dalis: Bendroji informacija ir pedagogų pasirengimas

Pateikite atsakymus, pažymėdami juos × atitinkamuose langeliuose

1.1. Kaip Jūs suprantate šias sąvokas?

Sąvokos	Visiškai nesuprantu	Iš dalies nesuprantu	Šiek tiek suprantu	Iš dalies suprantu	Visiškai suprantu
„Inkliuzinis ugdymas“					
„Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių“					

1.2. Inkluzinis ugdymas

1.3. Mokiniai, turintys specialiųjų poreikių

1.4. Negalė

Pastaba: Šiame klausimyne sąvoka "negalė" siejama su regos, klausos, kalbos, fiziniais, emociniais ir elgesio, intelekto sutrikimais.

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

1. Pradinės klasės (1-4)	
2. Pagrindinės mokyklos klasės (5-8)	
3. Aukštesnės klasės (9-12)	

1.6. Kokio tipo klasėje Jūs mokote?

1. Bendro tipo klasė bendro ugdymo mokykloje	
2. Specialiojo ugdymo klasė bendrojo ugdymo mokykloje	
3. Specialioji klasė specialiojoje mokykloje	
4. Kita:	

1.7. Jūs esate:

1. Moteris		2. Vyras	
------------	--	----------	--

1.8. Jūsų amžius _____ metai

1.9. Jūsų pedagoginio darbo stažas _____ metai

1.10. Pareigos: _____

1.11. Koks Jūsų išsilavinimas?

1. Bakalauro diplomą (įgytas kolegijoje)	
2. Bakalauro diplomą (įgytas universitete)	
3. Bakalauro diplomą (įgytas kolegijoje) ir tobulėjimo kursai	
4. Bakalauro diplomą (įgytas universitete) ir tobulėjimo kursai	
5. Magistro laipsnis	
6. Magistro laipsnis ir tobulėjimo kursai	
7. Neturiu pedagoginio išsilavinimo	
8. Kita: _____	

1.12. Kokio tipo švietimo institucijoje įgijote išsilavinimą?

1. Universitete	
2. Kolegijoje	
3. Tęstinių studijų institute	
4. Kita: _____	

1.13. Kiek metų truko studijos? _____ metai

1.14. Kokius pagrindinius dalykus studijavote, įgydami pedagoginį išsilavinimą?

1.15. Ar Jūs turite artimų ryšių su neįgaliu asmeniu (pvz. kaip draugo, šeimos nario, kaimyno, kolegos ir pan.)?

1. Taip		2. Ne	
---------	--	-------	--

Jeigu, **taip**, nurodykite ryšį su šiuo asmeniu _____

1.16. Kiek studijų metu buvo skiriama dėmesio Jūsų rengimui ugdyti mokinius, turinčius negalę, bendrojo tipo klasėse?

1. Neskirta visai	
2. Skirta šiek tiek	
3. Skirta vidutiniškai	
4. Skirta daug	

5. Skirta labai daug

1.17. Išskirkite mokymo turinį, susijusį su mokinių, turinčių negalę/sutrikimą/specialiujų ugdymosi poreikių, ugdymu bendro tipo klasėse, kuri Jūs esate išklause studijuodami, profesinio tobulėjimo kursuose bei savarankiško mokymosi metu.

	Mokymosi turinys/tema	Mokymosi trukmė (val.)	Mokymų organizatorius
1			
2			
3			
4			
5			

1.18. Kokio tipo mokymai, susiję su neįgalių/specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu bendro tipo klasėje, Jums būtų aktualūs ir reikalingi ateityje? _____

Toliau:

Ties kiekvienu teiginiu pažymėkite *×tik po vieną* atsakymą: 1 –labai žemas lygmuo, 2 – žemas, 3 – vidutiniškas, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas lygmuo.

Įvertinkite savo žinias, kompetencijas bei patirtį, ugdant mokinius turinčius negalę:

1.19. Mano žinios apie neįgalių mokinių ugdymo reglamentavimą šalyje (teisės, įstatymai)	1	2	3	4	5
1.20. Mano kompetencijos, ugdant mokinius, turinčius negalę	1	2	3	4	5
1.21. Mano patirtis ugdant mokinius, turinčius negalę	1	2	3	4	5

2 dalis: Mokinių įvairovė klasėje

Pastaba: Šie klausimai susiję su klasės, kurioje Jūs mokote mokinius, situacija. Jeigu mokote keliose klasėse, atsakydami pateikite būdingiausias situacijas.

- 2.1. Kiek mokinių Jūsų mokomoje klasėje? _____ mokiniai
- 2.2. Kiek mergaičių klasėje? _____ Kiek berniukų? _____
- 2.3. Koks mokinių klasėje amžius? Nuo _____ iki _____ metų
- 2.4. Kiek *religinių grupių* atstovauja mokiniai klasėje? _____
- 2.5. Kiek *etninių grupių* (tautybių) yra klasės mokinių tarpe? _____
- 2.6. Kiek skirtingų *gimtųjų kalbų* yra klasės mokinių tarpe? _____
- 2.7. Kiek *imigrantų* vaikų yra klasėje? _____
- 2.8. Ar klasėje yra ugdomi mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, susijusių su?

	Taip	Ne	Kiek?
1. Regos negale			
2. Klausos negale			
3. Fizinė negale			
4. Specifiniais mokymosi sunkumais			
5. Kalbos sutrikimais			
6. Intelektu sutrikimais			
7. Kita: _____			

3 dalis: Mokyklos kontekstas

3.1. Kiek mokinių mokosi mokykloje? _____

3.2. Kaip Jūs įvertintumėte savo mokyklą, lygindami ją su kitomis rajono mokyklomis?

Pagal prestižą/ akademinis standartus	
1. Daug žemiau nei vidutiniškai	
2. Žemiau nei vidutiniškai	
3. Vidutiniškai	
4. Aukščiau nei vidutiniškai	
5. Daug aukščiau nei vidutiniškai	
Pagal finansinę situaciją	
1. Daug žemiau nei vidutiniškai	
2. Žemiau nei vidutiniškai	
3. Vidutiniškai	
4. Aukščiau nei vidutiniškai	
5. Daug aukščiau nei vidutiniškai	

3.4. Ar Jūsų klasėje yra mokytojo padėjėjas? Jei *taip*, kiek valandų per savaitę?

1. Taip Val./ per savaitę _____		2. Ne	
---------------------------------	--	-------	--

3.5. Ar Jums prieinamos paslaugos, kurios padeda ugdyti mokinius klasėje?

1. Taip		2. Ne	
---------	--	-------	--

Kokios paslaugos Jums prieinamos? Apibūdinkite pagalbą.

1. PPT specialistų pagalba. Jei taip, apibūdinkite kokia pagalba:	
2. VGK specialistų pagalba. Jei taip, apibūdinkite kokia pagalba:	
3. Kita. Jei taip, apibūdinkite:	

4 dalis: Požiūriai, nuostatos ir problemos susijusios su inkliuziniu ugdymu

Pastaba: Pateikiami teiginiai susiję su inkliuzinio ugdymo praktika, kuri apima įvairių mokinių ugdymą bendrojo tipo klasėse, tenkinant jų poreikius.

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateikiamus teiginius, ties kiekvienu pažymint× po atitinkamu skaičiuo pri klausimo tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – sutinku, 4 – visiškai sutinku.

4.1	Aš nerimauju dėl to, kad mokiniai turintys negalę nebus suprasti ir priimti kitų klasės mokinių	1	2	3	4
4.2	Aš bijau net pagalvoti, ar aš sugebėsiu dirbti su mokiniais, turinčiais negalę	1	2	3	4
4.3	Mokiniai, turintys žodinės minčių raiškos sunkumų turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje kartu su bendraamžiais	1	2	3	4
4.4	Man sunku įsivaizduoti, kaip skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkliuzinėje klasėje	1	2	3	4
4.5	Aš linkęs bendrauti su neįgaliu asmeniu kuo trumpiau	1	2	3	4
4.6	Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	1	2	3	4
4.7	Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	1	2	3	4
4.8	Mokiniai, kuriems reikalingos komunikacinės technologijos (pvz. Brailio raštas, ženklų, gestų kalba) turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	1	2	3	4
4.9	Aš jausčiausi baisiai, jeigu turėčiau negalę	1	2	3	4
4.10	Aš manau, kad patirčiau didesnę stresą, jeigu mano klasėje ugdytųsi mokiniai, turintys negalę	1	2	3	4
4.11	Aš bijau/nedrįstu žiūrėti į mokinį, turintį negalę	1	2	3	4
4.12	Mokiniai, kurie dažniausiai neišlaiko egzaminų, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	1	2	3	4
4.13	Man sunku valdyti savo reakcijas (pvz. šoką), susitikus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę	1	2	3	4
4.14	Aš manau, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų; reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	1	2	3	4
4.15	Mokiniai, kuriems reikia individualios mokymosi programos, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje kartu su bendraamžiais	1	2	3	4

5 dalis: Inkliuzinės praktikos veiksmingumas

Pastaba: Šiais teiginiais siekiama atskleisti veiksnius, sąlygojančius inkliuzinės praktikos klasėje sėkmingumą

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymint× po atitinkamu skaičiuuku prie klausimo tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 - sutinku , 6 - visiškai sutinku.

5.1	Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., portfelio, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	1	2	3	3	5	6
5.2	Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokį paaiškinimą, jeigu mokiniams kažkas neaišku	1	2	3	4	5	6
5.3	Aš gebu planuoti mokymosi užduotis, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	1	2	3	4	5	6
5.4	Aš galiu tinkamai nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko aš mokiau	1	2	3	4	5	6
5.5	Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į mokinių turimus itin aukštus gebėjimus	1	2	3	4	5	6
5.6	Manau, kad sugebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse	1	2	3	4	5	6
5.7	Manau, kad galiu užkirsti kelią netinkamam elgesiui klasėje dar prieš jam pasireiškiant	1	2	3	4	5	6
5.8.	Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje	1	2	3	4	5	6
5.9.	Aš gebu nuraminti triukšmaujančią mokinį	1	2	3	4	5	6
5.10.	Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių	1	2	3	4	5	6
5.11.	Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu	1	2	3	4	5	6
5.12.	Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis	1	2	3	4	5	6
5.13.	Aš galiu padėti šeimai, užtikrindamas(a) pagalbą vaikui mokykloje	1	2	3	4	5	6
5.14.	Aš galiu pagerinti mokinio, susiduriančio su nesėkmėmis, mokymąsi	1	2	3	4	5	6
5.15.	Aš esu pasirengęs dirbti bendrai su kitais specialistais ir darbuotojais (pvz. padėjėjais, specialistais, kitais mokytojais), mokydamas mokinius turinčius negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių) savo klasėje	1	2	3	4	5	6
5.16.	Aš esu pasirengęs įtraukti neįgalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą	1	2	3	4	5	6
5.15.	Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	1	2	3	4	5	6
5.16.	Aš galiu bendradarbiauti su kitais specialistais (pvz. logopedu) ir	1	2	3	4	5	6

	kt.) sudarydamas ugdymo planą mokiniams, turintiems negalę (specialiųjų ugdymosi poreikių)						
5.19.	Aš esu užtikrintas savo gebėjimais teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkluzijos politiką ir įstatymus	1	2	3	4	5	6
5.20.	Aš gebu adaptuoti mokyklinį įvertinimą siekiant, kad visi mokiniai, turintys negalę, būtų tinkamai įvertinti	1	2	3	4	5	6

Dėkojame už skirtą laiką atsakant į klausimus !

Šį klausimyną rengė tarptautinė tyrėjų grupė. Tyrimas atliekamas 2011 m. Suomijoje, Anglijoje, Pietų Afrikos Respublikoje, Kinijoje, Slovėnijoje ir Lietuvoje.

Lietuvoje dėl šio tyrimo galima kreiptis į Stefaniją Ališauskienę (Šiaulių universitetas);

el. p.: s.alisauskiene@cr.su.lt.