

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Ugdymo mokslo institutas

Greta Kasperūnaitė

**Edukologijos studijų programa
Magistro darbas**

**ŠVIETIMO ORGANIZACIJOS KULTŪRA
ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTIES SĄLYGAS SUP MOKINIŲ
UGDYME**

Darbo vadovė: prof. dr. Renata Bilbokaitė

Vilnius, 2026

SANTRAUKA

Šiame darbe analizuojama švietimo organizacijos kultūra įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymo poreikių (toliau – SUP) mokinių ugdyme. Analizė atliekama tiek teoriniu atžvilgiu (t. y. pateikti, išanalizuoti ir apibendrinti teoriniai švietimo organizacijos kultūros SUP turinčių vaikų įtraukties atžvilgiu aspektai), tiek praktiniu aspektu (t. y. atlikto empirinio tyrimo pagrindu pateikiamas rezultatų apibendrinimas apie švietimo įstaigose esančią kultūrą ir jos įtaką SUP turinčių mokinių ugdymui ir įtraukties sąlygų įgyvendinimui).

Darbo tikslas – išanalizuoti švietimo organizacijos kultūrą įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdyme.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti teorinius švietimo organizacijos kultūros aspektus.
2. Išanalizuoti SUP turinčių mokinių įtraukties teorinius aspektus.
3. Ištirti mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų ir vadovų nuomonę apie organizacijos kultūrą įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdyme.

Darbe naudoti metodai: mokslinės literatūros analizės metodas (jo pagalba buvo analizuojami moksliniai šaltiniai, juose nurodytos mokslininkų pozicijos, pateiktas jų palyginimas bei apibendrinimas) bei empirinis metodas (jo pagalba buvo siekiama išsiaiškinti ugdymo įstaigose dirbančių mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų ir švietimo įstaigos vadovų poziciją įgyvendinant įtraukties sąlygas SUP mokinių ugdyme bei požiūrį į organizacijos kultūros įtaką įtraukčiai, sužinoti su kokiais sunkumais yra susiduriama).

Pagrindinės išvados: Švietimo įstaigos organizacijos kultūra t. y. tradicijos, vertybės, įprasti elgesio modeliai ir bendras daugumai organizacijos narių požiūris lemia ar toje švietimo įstaigoje bus sukurama aplinka, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi vertinamas ir gerbiamas, nepaisant jo kilmės, natūralių gebėjimų ar asmeninių savybių. Šią sritį tyrinėjantys ir aprašantys autoriai pastebi, kad tinkamai parengta ugdymosi aplinka ženkliai pagerina SUP turinčių mokinių akademinį pasiekimą ir bendrą savijautą švietimo įstaigoje. Atliktas empirinis tyrimas atskleidė, jog ypatingą reikšmę įtraukties įgyvendinimui įgyja bendradarbiavimas tarp mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų ir švietimo įstaigos vadovų, taip pat mokinio tėvų ar globėjų. Šis tyrimas taip pat leidžia įvardyti ir veiksnius, kurie padeda užtikrinti SUP turinčių mokinių sklandžią integraciją švietimo įstaigoje: pozityvaus požiūrio į SUP mokinius kūrimas ir skatinimas įstaigoje, tarpusavio pasitikėjimas, empatiškos ir pozityvios ugdymo ir ugdymosi aplinkos kūrimas, siekis dalintis informacija nuoširdžiai, atvirai ir be pykčio ar nuoskaudų,

tačiau pagrindiniu ir svarbiausiu komponentu beveik visi tyrimo dalyviai įvardija būtent geranorišką ir nuoseklų bendradarbiavimą tarp mokinio šeimos ir mokyklos bei mokyklos bendruomenės viduje.

Raktiniai žodžiai: įtrauktis, organizacija, organizacijos kultūra, specialieji ugdymo poreikiai, švietimas.

SUMMARY

This thesis analyses the culture of educational organizations in implementing inclusion conditions in the education of children with special educational needs (hereinafter – SEN). The analysis is carried out from both a theoretical perspective (i.e., presenting, analysing, and summarising the theoretical aspects of the culture of educational organizations in relation to the inclusion of children with SEN) and a practical perspective (i.e., based on the conducted empirical research, providing a summary of the results regarding the existing culture in educational organizations and its impact on the inclusion of children with SEN).

The aim of the thesis is to analyse the culture of educational organizations in implementing inclusion conditions in the education of children with special educational needs.

Objectives of the thesis:

1. To analyse the theoretical aspects of educational organization culture.
2. To analyse the theoretical aspects of the inclusion of children with SEN.
3. To investigate teachers', students support specialists' and schools managements' opinions on organizational culture in implementing inclusion conditions in the education of children with special educational needs.

The methods used in the work: the method of scientific literature analysis (with its help, scientific sources were analyzed, the positions of scientists were indicated in them, their comparison and generalization were presented) and the empirical method (with its help, the aim was to clarify the position of teachers, student support specialists and heads of educational institutions working in educational institutions in implementing inclusion conditions in the education of SEN students and their attitude to the influence of organizational culture on inclusion, to find out what difficulties are encountered).

Main conclusions: The organizational culture of an educational institution, i.e. traditions, values, habitual patterns of behavior and the common attitude of most members of the organization, determines whether an environment will be created in that educational institution in which every child would feel valued and respected, regardless of his or her origin, natural abilities or personal characteristics. Authors researching and describing this area note that a properly prepared educational environment significantly improves the academic achievements and general well-being of students with SEN in an educational institution. The empirical study revealed that cooperation between teachers, student support specialists and heads of the educational institution, as well as the student's parents or guardians, acquires special significance for the implementation of inclusion. This study also allows us

to identify factors that help ensure the smooth integration of students with SEN in an educational institution: creating and promoting a positive attitude towards students with SEN in the institution, mutual trust, creating an empathetic and positive educational and learning environment, striving to share information sincerely, openly and without anger or resentment, but almost all study participants identify the main and most important component as benevolent and consistent cooperation between the student's family and the school and within the school community.

Keywords: inclusion, organization, organizational culture, special educational needs, education.

TURINYS

SANTRAUKA.....	2
SUMMARY.....	4
IVADAS.....	7
LITERATŪROS APŽVALGA IR ANALIZĖ	10
Organizacijos kultūros samprata.....	10
Įtraukties koncepcija, pagrindiniai elementai	17
Sklandaus įtraukties įgyvendinimo ir švietimo organizacijos kultūros tarpusavio ryšys	23
TYRIMO METODIKA IR ETIKA.....	33
EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI	35
DISKUSIJA IR IŠVADOS.....	53
ŠALTINIAI	56
PRIEDAI	62

IVADAS

Aktualumas. Pastebima, kad dvidešimt pirmojo amžiaus mokymo ir mokymosi metodai ir strategijos gana kardinaliai skiriasi nuo dvidešimtojo amžiaus metodų ir strategijų. Švietimą nagrinėjantys autoriai pastebi, kad žmonės gebantys priimti, permąstyti ir tinkamai panaudoti turimas žinias, turi potencialo užimti aukštesnes pozicijas visuomenėje (Alanzi, 2024).

Nors švietimo suinteresuotosios šalys plačiai sutaria dėl neatidėliotino poreikio tobulinti mokyklų sistemas visame pasaulyje, konkretūs iššūkiai, su kuriais susiduriama kuriant ir įgyvendinant veiksmingą tobulinimo politiką, atskirose šalyse skiriasi, kiekvienoje iš jų susiduriama su atitinkama specifiška.

Pavyzdžiui Lietuvoje aptariant švietimo sistemoje patiriamus nesklandumus gana neretai yra pabrėžiama, kad nepaisant nuolatinių švietimo sistemos kūrėjų pastangų tobulinti šią sistemą, vis dar išlieka gana daug iššūkių kuriant ir įgyvendinant politiką, skirtą unikaliems (kitokiems nei įprasti) mokyklų ir mokinių poreikiams.

Aptariant šią temą yra pastebima, kad švietimo įstaigos vidinė organizacijos kultūra turi įtakos su koku požiūriu į įgyvendinamus pokyčius mokyklos bendruomenė reaguos į šiuos pokyčius, kaip pozityviai juos priims ir kiek pastangų įdės, kad šie pokyčiai įvyktų sklandžiai. Anot autorių, organizacijos kuria ir palaiko specifinę unikalią kultūrą, kuri veikia kaip vadovas ir formuoja organizacijos narių elgesį bei vaidmenis.

Organizacinę kultūrą galima geriau suprasti nagrinėjant ją keliais lygmenimis, įskaitant organizacijos vidinius reiškinius, propaguojamas vertybes ir pagrindines įprastas organizacijos elgesio strategijas (McCrossin, 2022).

Mokyklos kontekstas vaidina svarbų vaidmenį darant įtaką mokinių gerovei (Meimand ir kt., 2023). Ankstesni tyrimai parodė, kad mokinių gerai savijautai mokykloje turi įtakos mokykloje vyraujanti bendra atmosfera, ypač, kai tai liečia bendravimo kultūrą, taip pat mokytojo ir mokinio santykis: koks jis, ar šis bendravimas pagrįstas tarpusavio pagarba, atvirumu, geranoriškumu ir empatija.

Šiame kontekste mokytojų tiesioginė ir netiesioginė sąveika su mokiniais laikoma ypač svarbia. Mokytojai palaiko tiesioginį ryšį su kiekvienu vaiku, kurdami pasitikėjimo ir pagarbos atmosferą, taip pat formuoja bendraamžių sąveiką, pavyzdžiui, paskirdami grupinius darbus, kuriuos mokslininkai apibūdina kaip „socialinį modeliavimą“ (mokymasis stebint kitų veiksmus).

Aptariant šią temą nagrinėjusius užsienio mokslininkus, paminėtini darbai, kuriuose analizuojami teoriniai SUP mokinių įtraukties aspektai tarptautinių organizacijų parengtų dokumentų

pagrindu (Woolfson, 2025), taip pat mokslininkų darbai, kuriuose pati įtrauktis buvo analizuojama ir vertinama remiantis organizacijos kultūra (Keon, 2020; Shulekina ir kt., 2021).

Taip pat paminėtini ir mokslininkų darbai, kuriuose mokslininkai analizavo konkrečius sutrikimus ir SUP turinčių mokinių ugdymą – pvz., vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimus (Williams ir kt., 2020), taip pat vaikų, turinčių fizinę negalią (Grady-Dominguez ir kt., 2021). Ši informacija svarbi suvokimui kiek daug lankstumo turi turėti švietimo sistema, kad kiekvienas jos dalyvis joje jaustųsi pilnaverčiu nariu.

Užsienio mokslininkų darbuose nagrinėti ir kiti, šiame darbe analizuojamai temai aktualūs, aspektai – pvz., praktinės priemonės (įskaitant ir nuotolinį ugdymą), padedančios organizuoti ir įgyvendinti SUP mokinių ugdymą (Al-Rashaida ir Massouti, 2023) bei organizacijos vadovų lyderystės aspektai, kurie pasitelkus organizacijos vidinę kultūrą leidžia sėkmingai įgyvendinti SUP turinčių mokinių sklandžią integraciją bendrojo lavinimo švietimo įstaigose (Adillo ir Netshitangani, 2019).

Daugelis autorių įtraukties kontekstą apibūdina remdamiesi išsamia ankstesnių tyrimų apie įtrauktį apžvalga (Entrich, Lauterbach, 2024). Kai kurie autoriai bendrąja prasme remiasi vadinamuoju bioekologiniu modeliu kaip savo tyrimų pagrindu, kurių pagalba nustatyta, jog mokinių ugdymosi poreikiai yra skirtingi (priklausomai nuo jų raidos).

Kai kuriuose tyrimuose daugiausia dėmesio skirta raidos sutrikimams ir jų poveikiui vaikų adaptacijai ir integracijai į visuomenę (Elhoweris, Efthymiou, 2020). Tačiau daugumos vaikų, turinčių raidos ar kitokių sutrikimų adaptacija ir integracija platesnėje visuomenėje (už šeimos ribų) neretai prasideda būtent švietimo įstaigoje, o tai lemia būtinybę šią temą kompleksiskai išanalizuoti. Šiame darbe SUP (specialiųjų ugdymosi poreikių) mokinių sėkminga ir sklandi adaptacija ir integracija ugdymo įstaigoje analizuojama per švietimo įstaigos vidinės organizacijos kultūros įtakos SUP mokinių ugdymui ir įtraukties sąlygų įgyvendinimui tyrimą ir analizę.

Problema formuluojama klausimais – kokia turėtų būti švietimo organizacijos kultūra įgyvendinant įtraukties sąlygas SUP mokinių ugdyme? Kokį vaidmenį atlieka organizacijos kultūra įgyvendinant įtraukties sąlygas SUP mokinių ugdyme?

Darbo objektas – švietimo organizacijos kultūra įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdyme.

Darbo tikslas – išanalizuoti švietimo organizacijos kultūros įtaką įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdyme.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti teorinius švietimo organizacijos kultūros aspektus.
2. Išanalizuoti įtraukties teorinius aspektus.

3. Iširti mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų ir mokyklos vadovų nuomonę apie organizacijos kultūrą įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdyme.

LITERATŪROS APŽVALGA IR ANALIZĖ

Organizacijos kultūros samprata

Analizuojant švietimo įstaigos vidinės kultūros įtaką SUP mokinių ugdymui ir adaptacijai ugdymo įstaigoje, tikslinga bent trumpai apžvelgti švietimo organizacijos kultūros sampratą, kas tai, jos pagrindiniai elementai bei su tuo susiję teoriniai ir praktiniai aspektai, į kuriuos būtina atsižvelgti. Tokia trumpa apžvalga leistų geriau suvokti aptariamą tematiką kontekstą ir su tuo susijusią specifiką.

Mokymosi modernizavimas ir veiksmingų švietimo įstaigų kūrimas yra didelis iššūkis visiems pedagogams, nes jos skirtos parengti mokinius gyvenimui. Šiam švietimo įstaigų progresui reikalinga palanki kultūra, įtakingi lyderiai ir visų suinteresuotųjų šalių asmeninis įsipareigojimas, todėl jos privalo rimtai apsvarstyti įvairius pokyčius, kad įstaiga galėtų efektyviai funkcionuoti.

Vienu pirmųjų šiuolaikinės organizacinės kultūros teorijos autorių reikėtų laikyti anglų mokslininką Jaquesą (1952), atstovavusį garsiajam Londono Tavistoko žmogiškųjų santykių institutui. Pagrindinės jo idėjos 1951 m. pateiktos knygoje „Besikeičianti gamyklos kultūra“. Šis darbas atspindi pirmuosius dalyvaujamojo valdymo principų ir vertybių diegimo įmonėse rezultatus, kuriuos cituoja mokslininkai (Vaughn, Jacques, 2020).

E. Jaquesas terminą „įmonės kultūra“ atskleidžia kaip „įprastą, tradicijomis pagrįstą mąstymo ir veikimo būdą, kuriuo daugiau ar mažiau dalijasi visi šios įmonės darbuotojai ir kurį naujokai turi įsisavinti ir bent iš dalies priimti, kad šie nauji komandos nariai taptų „savo“ žmonėmis joje“, t. y. svarbu vertinti organizacijos narių požiūrį į organizaciją (Alanzi, 2024).

Organizacijų teorija apima įvairius organizacijų analizės metodus ir bandymus paaiškinti organizacijų mechanizmus (Hummerstone, Parsons, 2021). Organizacijos įkūnija struktūrizuotus socialinius vienetų, kurie siekia bendrų tikslų, tačiau turi ir poreikių, kuriuos organizacija turi atliepti.

Kai kurios organizacijos teorijos apima klasikinę teoriją, neoklasikinę teoriją, atsitiktinumo teoriją, žmonių santykių teoriją ir šiuolaikinę sistemų teoriją. Šios teorijos yra pagrįstos keliomis perspektyvomis, įskaitant modernius ir postmodernistinius požiūrius (Hassanein ir kt., 2021). Švietimo valdyme ir politikoje būtina suprasti organizacijų teoriją švietimo aplinkos mikro ir makro srityse.

Kitas veiksnys, turintis įtakos organizacijų teorijai švietimo aplinkoje, yra organizacinė kultūra. Organizacinę kultūrą sudaro bendrų prielaidų, įsitikinimų ir vertybių sistema, kuri valdo, kaip organizacijose žmonės elgiasi ir veikia (Lynch ir kt., 2022). Organizacijose bendros vertybės ir įsitikinimai, kurie vystosi laikui bėgant, daro didelę įtaką tam, kaip nariai funkcionuoja ir atlieka savo pareigas bei užduotis organizacijoje.

Organizacijos kuria ir palaiko specifinę unikalią kultūrą, kuri veikia kaip vadovas ir formuoja organizacijos narių elgesį bei vaidmenis (Alanzi, 2024). Organizacinę kultūrą galima geriau suprasti nagrinėjant ją keliais lygmenimis, įskaitant organizacijos vidaus ryšius ir propaguojamas vertybes.

Įvairūs organizacinę kultūrą valdantys principai gali padėti paaikškinti organizacijų funkcionavimą ir tai, kaip toks funkcionavimas gali paveikti organizacijos narius (Vaughn, Jacquez, 2020). Taip pat svarbu stebėti ir įvertinti, kaip organizacinė kultūra veikia organizacijų praktiką ir principus, taip pat kaip organizacinė kultūra valdo organizacijų narius ir tikslus.

Organizacinė kultūra gali tarnauti organizacijos naudai, sukurdamą aplinką, palankią efektyvumui gerinti, darniai komandai kurti ir diegti novatoriškas technologijas.

Transformacija įstaigoje įvyks tik tuo atveju, jei mokyklos vadovybė atsižvelgs į mokinių ir pedagogų poreikius. Pedagogai turi išsamių žinių apie švietimo įstaigų struktūrą, veiksmus, prisidedančius prie mokymosi rezultatų gerinimo, esminę mokinių patirtį ir prasmingų pokyčių įgyvendinimo prielaidas.

Organizacinės kultūros pokyčiai vyksta veikiant išorinės ir vidinės aplinkos veiksniams. Išoriniai veiksniai: didėjanti konkurencija, darbo rinkos pokyčiai, globalizacija ir kt., vidinės aplinkos veiksniai, darantys įtaką organizacinei kultūrai: yra teikiamų švietimo paslaugų kiekio ir kokybės pokyčiai, vadovo asmenybė, pedagogų išsilavinimo lygis ir kvalifikacija, infrastruktūros išvystymo lygis, vertybiniai pokyčiai (Vaughn, Jacquez, 2020).

Organizacinės kultūros esmės interpretacijas autoriai sąlyginai skirsto į keturias grupes (Maenner ir kt., 2023; Lynch ir kt., 2022; Alakhzami, Huang, 2023):

- Pirmąją grupę sudaro apibrėžimai, atspindintys organizacijos, kaip realybės suvokimo būdą ir komandos sąveikas.
- Antroji organizacinės kultūros esmės apibrėžimų grupė apima kategorijas, apibūdinančias psichologinius ir socialinius aspektus.
- Trečioji apibrėžimų grupė atspindi organizacinės kultūros įtaką įmonės efektyvumui, išreikštą įvairiais rodikliais.
- Ketvirtojoje grupėje organizacinė kultūra lemia narių vertybių rinkinį.

Išnagrinėjus šios koncepcijos požiūrius, siūloma organizacinę kultūrą suprasti kaip organizacinių vertybių rinkinį, susiformuojantį įgyvendinant personalo funkcinę veiklą, jų įsitikinimus ir elgesio normas, kuriomis dalijasi pagrindiniai organizacijos darbuotojai ir kurios daro įtaką jos strateginių ir taktinių tikslų įgyvendinimui (Hummerstone, Parsons, 2021).

Organizacinei kultūrai diagnozuoti ir jos išsivystymo lygiui nustatyti naudojami įvairūs metodai, mokslininkai visus šiuos metodus skirsto į ideografinius ir formalizuotus metodus (Waitoller, 2020). Daug dėmesio skiriama besimokančių organizacijų ir su jomis susijusių sąvokų tyrimams.

Mokslininkai atskleidė, kad švietimo lyderystei ir administravimui trūksta aiškaus ir funkcionalaus mokymosi apibrėžimo, todėl ši sritis yra pažeidžiama įvairių požiūrių į mokymąsi. Nors daugelis institucijų transformuojasi į besimokančias organizacijas ir įvairūs tyrėjai kuria teorijas apie šį reiškinį, dar reikia ištirti, ar besimokančios organizacijos yra susijusios su išmatuojama nauda institucijoms ir darbuotojams (Rosen, 2023). Visa tai rodo, kad esami moksliniai tyrimai galbūt neatskleidė esminių išvadų.

Apibendrinant galima sakyti, kad įvairios organizacinės teorijos ir organizacinės kultūros perspektyva gali padėti geriau suprasti organizacijas, jų narius ir praktiką, ypač švietimo aplinkoje ir kontekste. Organizacinę kultūrą sudaro bendrų prielaidų, įsitikinimų ir vertybių sistema, kuri valdo, kaip organizacijose žmonės elgiasi ir veikia.

Įtraukties samprata

Tokie terminai kaip „lygybė“ ir „įtrauktis“ gali būti painūs, nes skirtingiems žmonėms jie gali reikšti skirtingus dalykus. Naujausiuose tarptautiniuose švietimo politikos dokumentuose teigiama, kad jie turėtų būti laikomi principais, kuriais grindžiami visi švietimo politikos aspektai (Centers for Disease Control and Prevention, 2022).

Autoriai pastebi, kad naudinga vartoti įtraukiojo ugdymo apibrėžimą, kuris apima procesą, susijusį su kliūčių, trukdančių visiems mokiniams dalyvauti ugdyme, nustatymu ir šalinimu. Tuo pačiu metu ypatingas dėmesys skiriamas toms besimokančiųjų grupėms, kurioms gali grėsti marginalizacija, atskirtis ar nepakankami pasiekimai.

Pripažįstama, kad tokie terminai kaip „įprastinis“ ar „specialusis“ gali būti problemiški ir ginčijami (Tsai, Wu, 2023). Įprastame ugdymo apibrėžime (dažniausiai vartojamame), ugdymas gali būti teikiamas valstybinių arba privačių švietimo įstaigų pagal iš anksto numatytus kriterijus valstybiniu mastu. Šį ugdymą sudaro dvi pagrindinės dalys: 1- ugdymosi aplinka (įprastos mokyklos ir klasės), 2 – ugdymas (procesas t. y. pamokos ir teorinė dalis, pvz: ugdymo programos).

Specialusis ugdymas reiškia ugdymą, kurį kai kuriems mokiniams specialiai teikia ir pritaiko švietimo įstaiga ir kitos susijusios įstaigos, atsižvelgdami į specifinius to mokinio ugdymosi poreikius ir galimybes ar kitus kriterijus. Jis taip pat apima ir pritaikytos aplinkos bei pritaikyto mokymo sąvokas (Syriopoulou-Delli, Gkiolnta, 2022). Svarbu nepainioti specialiojo ir alternatyviojo ugdymo sąvokų, nes

alternatyvusis ugdymas dažniausiai reiškia ne mokykloje teikiamas švietimo formas, tokias kaip mokymas namuose, korepetitoriaavimas ar nuotolinis ugdymas.

Priklausomai nuo nacionalinių sistemų, tiek įprastą, tiek specialųjį, tiek alternatyvųjį ugdymą gali teikti valstybinės arba privačios įstaigos. Tyrimai parodė, kad individualizuoti mokymo metodai ir intervencijos žymiai pagerina vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi rezultatus ir pasitikėjimą savimi.

Neretai skirtingus švietimo sistemos dalyvius vienija nuomonė, kad būtent specialusis arba individualizuotas ugdymas yra kur kas labiau atliepiantis mokinio poreikius ir suteikia daugiau galimybių mokiniui pasiekti geresnius individualius ugdymosi rezultatus, taip pat suteikiantis daugiau erdvės vaiko kaip asmenybės ūgčiai ir sukuriantis artimesnį ryšį tarp mokinio ir mokytojo, ko pasekoje atsiranda galimybė sukurti ir įgyvendinti bendradarbiavimu grįstą ugdymo planą.

Bendradarbiavimu grįsto mokymo akcentavimas grindžiamas principu, kad mokiniai optimaliai remiami ugdymosi aplinkoje, kuri yra labai panaši į jų bendraamžių be atitinkamos negalios aplinką, o tai pabrėžia bendrojo lavinimo ir specialiojo ugdymo mokytojų bendradarbiavimo būtinybę (Hummerstone, Parsons, 2021).

Pastaraisiais metais specialiosios pedagogikos literatūroje vis dažniau iškyla temos susijusios su dėmesio, elgesio ir emocijų sutrikimais. Akcentuojama, kad dažniausiai vaikams pasireiškia daugiau nei vienas šių sutrikimų, taip pat pastebima, kad būtent šie sutrikimai kelia nemažai iššūkių ugdymo įstaigoms, tačiau specialiojo ugdymo sričiai taip pat sparčiai vystantis vis daugiau mokslinių tyrimų nukreipiami į būtent šias sritis. Pastebimas reikšmingas teigiamos elgesio paramos tyrimų ir taikymų augimas – tai taikomoji mokslo sritis, kuria siekiama gerinti asmenų gyvenimo kokybę ir mažinti probleminį elgesį taikant edukacines strategijas ir sisteminės intervencijas, pabrėžiant teigiamo elgesio, skatinančio sėkmę ir pasitenkinimą akademinėje, profesinėje, socialinėje, rekreacinėje, bendruomeninėje ir šeimyninėje aplinkoje, ugdymą (Zeidan ir kt., 2022).

Pastebima, kad ankstyva intervencija ir socialinių įgūdžių lavinimas yra būtini ankstyvam diagnozių nustatymui ir socialinių įgūdžių stiprinimui vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ypač jei tai susiję su dėmesio, elgesio ir emocijų sutrikimais.

Taip pat pastebima, kad tyrimai ir pedagogikos priemonės, orientuotos į multisensorines koncepcijas specialiajame ugdyme yra labai svarbūs, nes multisensorinė stimuliacija ir šiuolaikinių technologinių priemonių naudojimas žymiai pagerina vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi rezultatus integruotame ugdyme (Tsai, Wu, 2023).

Kai kuriose šalyse įtraukusis ugdymas vis dar laikomas požiūriu, kaip aptarnauti vaikus su negalia bendrojo lavinimo įstaigose. Tačiau tarptautiniu mastu jis vis dažniau suprantamas kaip

principas, kuris remia ir sveikina visų besimokančiųjų įvairovę. Šis požiūris remiasi prielaida, kad galutinis tikslas yra panaikinti socialinę atskirtį, kuri yra požiūrio ir reakcijos į įvairovę rasės, socialinės klasės, etninės kilmės, religijos, lyties ir gebėjimų atžvilgiu pasekmė (Meimand ir kt., 2023). Todėl šis požiūris prasideda nuo įsitikinimo, kad švietimas yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingesnės visuomenės pagrindas.

Įtraukiojo ugdymo koncepcija buvo palaipsniui plėtojama žmogaus teisių teisėje iki pat jos aiškaus įtvirtinimo JT Neįgaliųjų teisių konvencijos 24 straipsnyje. Tačiau, nepaisant plataus pripažinimo, vis dar nėra sutarimo, ką tiksliai reiškia įtraukusis ugdymas. JT Neįgaliųjų teisių komitetas stengėsi pateikti tam tikrus paaiškinimus savo 4-oje bendrojoje pastaboje, kurioje paaiškino skirtumą tarp atskirties, segregacijos, integracijos ir įtraukties sąvokų (Hassanein ir kt., 2021).

Trumpai tariant, atskirtis apibrėžiama kaip tam tikrą negalią turintiems vaikams prieinamo išsilavinimo nesuteikimas; segregacija – kaip sistemingas neįgalių vaikų izoliavimas atskiroje aplinkoje; o integracija – kaip paprastas sutrikimą ar negalią turinčių vaikų buvimas esamose bendrojo lavinimo įstaigose. Tuo tarpu, įtrauktis suprantama kaip sisteminės reformos procesas, apimantis švietimo turinio, mokymo metodų, požiūrių, struktūrų ir strategijų pokyčius ir modifikacijas, siekiant įveikti kliūtis, siekiant visiems atitinkamo amžiaus mokiniams suteikti lygias galimybes ir dalyvavimu pagrįstą mokymosi patirtį bei aplinką, kuri geriausiai atitinka jų poreikius ir pageidavimus (Sefen ir kt., 2020).

Vis dėlto ši bendroji pastaba palieka daug neatsakytų klausimų. Tiek tarp skirtingų tarptautinių ir Europos žmogaus teisių tekstų bei institucijų, tiek kartais ir jų viduje išlieka neišskumų dėl tikslios įtraukiojo ugdymo reikšmės (Horgan ir kt., 2023). Panašiai, nors nei peržiūrėtoje Europos socialinėje chartijoje, nei EŽTK nėra konkrečių nuostatų dėl prieinamumo, jos tam tikru mastu nagrinėjo šią temą savo sprendimuose ir kituose dokumentuose.

Pavyzdžiui, ESTK savo sprendimuose reguliariai cituoja JT Neįgaliųjų teisių konvencijos 24 ir (arba) 9 straipsnius. Nors ir pripažįstama, kad įtraukties ugdymo paslaugų teikimas vaikams, turintiems negalią ar tam tikrus sutrikimus įtakojančius mokinio elgesį ar gebėjimus, gali būti itin sudėtingas ir brangus, vis dėlto reikalaujama, kad valstybės įgyvendintų šią teisę per pagrįstą laikotarpį, darant išmatuojamą pažangą ir maksimaliai išnaudojant turimus išteklius, o tai panašu į JT neįgaliųjų teisių konvencijoje numatytą laipsniško prieinamumo įgyvendinimo pareigą (McCrossin, 2022).

EŽTT taip pat reguliariai cituoja JT Neįgaliųjų teisių konvencijos straipsnius ir mano, kad jo Konvencija turi būti aiškinama pagal kitas atitinkamas tarptautines normas ir sutarimą. Nors ir nenurodo prieinamumo pareigos, jis ne kartą reikalavo, kad valstybės, reguliuodamos teisę į išsilavinimą, užtikrintų pusiausvyrą tarp savo gyventojų švietimo poreikių ir savo ribotų pajėgumų (Waitoller, 2020).

Panašiai, viena vertus, teismas mano, kad valstybės privalo apibrėžti priemones, skirtas patenkinti vaikų su negalia ar tam tikrais sutrikimais švietimo poreikius. Kita vertus, teismas teigia, kad tai darydamos valstybės turi būti ypač atidžios savo sprendimo poveikiui pažeidžiamoms grupėms. Jos taip pat privalo laikytis nediskriminavimo principo, kuris gali pareikalauti taikyti skirtingą požiūrį, kai tai būtina siekiant ištaisyti esminius skirtumus (Maenner ir kt., 2023).

Emocinių ir elgesio sutrikimų tyrimų srityje terminas „emociškai sutrikęs“ reiškia mokinius, kurių mokymosi rezultatus neigiamai veikia tam tikras netinkamas elgesys (Tsai, Wu, 2023).

Daugybė tyrimų parodė savireguliacijos ir emocijų valdymo įgūdžių, taip pat saugios ir palaikančios mokymosi aplinkos užtikrinimo svarbą geriau kontroliuojant emocijas ir skatinant teigiamo elgesio vystymąsi vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių šioje srityje. Šiems vaikams labai svarbus konsultavimo ir emocinės paramos paslaugų prieinamumas (Hassanein ir kt., 2021).

Nors ir yra siūlomi skirtingi reikalavimai prieinamumo srityje, visos šios žmogaus teisių institucijos priėmė pagrįstų sąlygų pritaikymo sąvoką. Nors iš pradžių tai nebuvo paminėta nei Vaiko teisių konvencijoje, nei peržiūrėtoje Europos socialinių teisių konvencijoje, nei EŽTK, pagrįstų sąlygų pritaikymo reikalavimas, kaip apibrėžta JT neįgaliųjų teisių konvencijoje, vėliau buvo palaipsniui priimtas visų jų institucijų, įskaitant ir vaikų, turinčių negalią, švietimo srityje institucijas (Sefen ir kt., 2020).

Pavyzdžiui, EŽTT pripažino, kad nediskriminavimo principas (kaip numatyta EŽTK 14 straipsnyje) turi būti aiškinamas atsižvelgiant į kitų tarptautinių sutarčių reikalavimus dėl pagrįstų sąlygų pritaikymo. Panašiai nuspręsta, kad nepagrįstas pagrįstų sąlygų nesuteikimas yra diskriminacija. JT Vaiko teisių komitetas taip pat reguliariai reikalauja, kad valstybės pritaikytų pagrįstą sąlygų pritaikymą vaikams su negalia, įskaitant ir švietimo kontekste (Northern Territory Government Department of Education, 2023b).

Taigi, vaikai su negalia turi daugiau nei oficialią teisę į nediskriminavimą ir neatmetimą iš švietimo, tai yra teisė į esminę lygybę naudojantis savo teise į išsilavinimą. Daugiausia JT Neįgaliųjų teisių konvencijoje nustatyti teisiniai mechanizmai šiai teisei įgyvendinti – prieinamumas, paramos priemonės ir tinkamas pritaikymas – bei jų apribojimai – laipsniškas įgyvendinimas ir nepagrįsta ar neproporcinga našta – buvo priimti ir kitų žmogaus teisių institucijų, nors ir skirtingu mastu (Van Der Steen ir kt., 2020).

Tačiau apibrėžti, kas sudaro šią esminę lygybę ir ką reiškia įtraukusis ugdymas, atrodo sunkiau. Nors ir neapsiriboja šia tema, aplinkos klausimas išliko pagrindiniu šių debatų klausimu. Šiuo klausimu JT Neįgaliųjų teisių konvencijos komitetas prisidėjo prie įtraukiojo ugdymo, kaip būtina įgyvendinamo bendrojo lavinimo aplinkoje, sampratos išaiškinimo, o tai atrodo labai problemiška.

Kalbant apie tyrimus apie diferencijuotus vaikų, turinčių jutimo ir fizinių sutrikimų, poreikius, tyrimai parodė, kad mokiniams, turintiems regos sutrikimų, reikia Brailio rašto vadovėlių, didelio spausdinio medžiagos ir prieigos prie ekrano skaitymo programinės įrangos bei Brailio rašto ekranų ir kitų priemonių (Al-Hendawi ir kt., 2023).

Kartu svarbūs aplinkos pakeitimai, įskaitant tinkamą apšvietimą ir optimalų klasės išdėstymą. Be to, orientacijos ir mobilumo mokymai. Atsižvelgdami į tyrimus apie diferencijuotus klausos sutrikimų turinčių mokinių poreikius, mokslininkai pranešė, kad klausos sutrikimų turintiems mokiniams reikia veiksmingai padėti gauti įtraukųjį ugdymą, pasitelkiant klausos aparatus arba kochlearinius implantus, taip pat gestų kalbos vertimo paslaugas klasėje (Tsai, Wu, 2023).

Esminį vaidmenį taip pat atlieka mokymai skaityti iš lūpų ir vaizdinės informacijos, pavyzdžiui, subtitrų ir rašytinės medžiagos, įtraukimas kaip žodinio bendravimo pakaitalas. Kelių tyrimų duomenys rodo, kad daugelis vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ankstyvosiose raidos stadijose turi sensorinių ir motorinių sunkumų (Tsai, Wu, 2023).

Vis dėlto šių vaikų pasiekimai ir motoriniai įgūdžiai labai skiriasi. Ankstyvaisiais pradinio ugdymo metais motorinių įgūdžių įgijimas yra būtinas norint išmokyti pagrindinių kompetencijų, tokių kaip akademiniai ir socialiniai įgūdžiai, todėl švietimo programose ar susijusiose terapinėse paslaugose gali tekti spręsti su motorika susijusius klausimus (Sefen ir kt., 2020).

Svarbu pažymėti, kad dalyvavimas socialinėje ir fizinėje veikloje žymiai pagerina vaikų, turinčių tam tikrą negalią, fizinę, emocinę ir socialinę gerovę, tačiau šiems vaikams dažnai trūksta galimybių dalyvauti, todėl atsiranda raidos apribojimų ir socialinė izoliacija (Hassanein ir kt., 2021). Asmenys su raidos sutrikimais dažnai yra atstumti nuo socialinės veiklos, turi ribotus socialinius tinklus ir daugiausia pasikliauja šeimos nariais ir padedančiu personalu.

Apibendrinant aptartą informaciją, galime pastebėti, kad kai kuriose šalyse įtraukusis ugdymas vis dar laikomas požiūriu, kaip aptarnauti vaikus, turinčius tam tikrą negalią bendrojo lavinimo įstaigose. Tačiau tarptautiniu mastu jis vis dažniau suprantamas kaip principas, kuris remia ir stiprina visų besimokančiųjų įvairovę. Šio principo tikslas yra panaikinti socialinę atskirtį, kuri yra požiūrio ir reakcijos į įvairovę rasės, socialinės klasės, etninės kilmės, religijos, lyties ir gebėjimų atžvilgiu pasekmė.

Įtraukties koncepcija, pagrindiniai elementai

Analizuojant pagrindinius aspektus susijus su SUP mokiniams ir Įtraukties įgyvendinimu švietimo įstaigose, svarbu apžvelgti ir vaikų įtraukties koncepciją, kartu analizuojant pagrindinius jos elementus. Tokia analizė leis nustatyti, kaip įtrauktis atspindi švietimo įstaigos kultūros kontekste.

Gera savijauta mokykloje tampa vis svarbesniu visų mokinių ugdymosi rezultatu. Gera savijauta – tai yra teigiami jausmai ir suvokimas apie mokyklą – visa tai turi gana glaudų ryšį tiek su akademine sėkme, tiek su psichine mokinio sveikata, pavyzdžiui, apsauga nuo psichologinių sutrikimų. Vis dėlto tyrimai parodė bendrą mokinių gerovės blogėjimą per visą jų mokymosi laikotarpį, ypač po to, kai jie pereina iš pradinės mokyklos į vidurinę mokyklą ir susiduria su prisitaikymo prie naujos mokyklos aplinkos iššūkiu. Šie rezultatai pabrėžia, kaip svarbu skatinti visų mokinių gerovės ugdymą (Vaughn, Jacquez, 2020).

Mokyklos kontekstas vaidina svarbų vaidmenį darant įtaką mokinių gerovei. Ankstesni tyrimai parodė, kad gerovei mokykloje įtakos turi mokyklos, mokytojo ir individo lygmens veiksniai. Šiame kontekste mokytojų tiesioginė ir netiesioginė sąveika su mokiniais laikoma ypač svarbia (Hummerstone, Parsons, 2021). Mokytojai palaiko tiesioginį ryšį su kiekvienu vaiku; formuoja bendraamžių sąveiką, pavyzdžiui, paskirdami grupinį darbą; ir yra pavyzdžiai, kuriuos mokslininkai apibūdina kaip „socialinį modeliavimą“ (mokymasis stebint kitų veiksmus). Todėl mokytojai yra pirmiausia atsakingi už pagarbaus ir teigiamo klasės klimato visiems vaikams kūrimą. Pastaruoju metu tai ypač pabrėžiama.

Teisė į išsilavinimą žmogaus teisių teisėje plačiai pripažįstama kaip pagrindinė ir esminė. Nors ji priskiriama prie ekonominės ir socialinės teisės, jos reikšmė kitų žmogaus teisių ir laisvių įgyvendinimui prisideda prie jos ypatingos svarbos (Hummerstone, Parsons, 2021). Nors sutariama, kad išsilavinimas yra būtinas visiems, jis pripažįstamas ypač svarbiu elementu marginalizuotoms ar rizikos grupėms priklausančioms gyventojų grupėms.

Tarptautiniame ir Europos kontekste vaikų teisė į išsilavinimą yra numatyta keliose sutartyse, pabrėžiama Europos žmogaus teisių ir pagrindinių laisvių apsaugos konvencijos Pirmajame protokole, pataisytoje Europos socialinėje chartijoje ir Vaiko teisių konvencijoje. Vaiko teisių konvencija taip pat aiškiai numato teisę į kokybišką išsilavinimą, remiantis švietimo tikslų sąvoka (Rosen, 2023).

Be to, Neįgaliųjų teisių konvencija dar kartą patvirtino neįgaliųjų teisę į išsilavinimą, kuri turi būti įgyvendinama be diskriminacijos ir lygių galimybių pagrindu, pasitelkiant įtraukią švietimo sistemą. Taigi, minėtos sutartys kartu suteikia vaikams, turintiems negalią teisę į kokybišką ir įtraukų išsilavinimą. Ši teisė taip pat yra platesnės vaikų teisių sistemos dalis, kuri apima, pavyzdžiui, vaiko interesų principą arba vaikų teisę į dalyvavimą (Entrich, 2021).

Įtraukiojo ugdymo paradigma atsirado dėl septintojo dešimtmečio susirūpinimo segreguoto ugdymo verte vaikams, turintiems specialiųjų poreikių. Šiai paradigmai įtakos turėjo pilietinių teisių judėjimas Jungtinėse Valstijose ir mokyklų tobulinimo bei mokyklų veiksmingumo pokyčiai Jungtinėje Karalystėje. Nuo (kai kurių) specialiųjų poreikių turinčių vaikų „integravimo“ į bendrojo lavinimo mokyklas, ši koncepcija išaugo į platesnį tikslą – keisti pedagoginę praktiką ir sistemines struktūras,

siekiant užtikrinti, kad mokyklos bendruomenė atsižvelgtų ne tik į gebėjimų įvairovę, bet ir į rasės, etninės kilmės, lyties, šeimos kilmės, gyvenimo būdo ir gyvenimo patirties skirtumus (Autism Integrated Care Unit, 2022).

Nors tarptautiniu mastu pripažintas įtraukiojo ugdymo principas dabar apima platesnę koncepciją – pripažinti įvairovę visoje mokyklos populiacijoje ir siekti, kad visi besimokantieji turėtų prasmingą ir kokybišką ugdymosi patirtį, šiame dokumente daugiausia dėmesio skiriama vaikų, turinčių nustatytus specialiuosius poreikius ir/ar negalią įtraukčiai (Vaughn, Jacquez, 2020).

Daugelis autorių įtraukimo švietimo įstaigose kontekstą apibūdina remdamiesi išsamia ankstesnių tyrimų apie įtrauktį ir įsitraukimą apžvalga (Emam, Al-Bulushi, 2021). Kai kurie autoriai bendrąja prasme remiasi Bronfenbrennerio bioekologiniu modeliu kaip savo tyrimų pagrindu. Kalbant apie tyrimo metodus, jie labai skiriasi. Įtraukimo ir įtraukties tyrimų modeliai skiriasi.

Yra skerspjūvio modeliai, kelių imčių tyrimai, vieno subjekto tyrimai, tiriamieji tyrimai, kuriuose daugiausia dėmesio skiriama vaikų charakteristikoms, susijusioms su elgesiu klasėje, o vienas tyrimas yra išilginio dizaino (Safi ir kt., 2022). Kituose tyrimuose naudojami visos dienos stebėjimai klasėje su elgesio skaičiavimais, kiti tyrimai pagrįsti vaizdo stebėjimais, vertinimo skalėmis, interviu, daugelyje tyrimų naudojami mišrūs metodai.

Vaikų supratimas apie įtrauktį ir įvairovę klasėje apima individualių skirtumų grupėje pripažinimą ir pastebėjimą. Tai apima aplinkos, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi vertinamas ir gerbiamas, kūrimą, nepaisant jo kilmės, gebėjimų ar asmeninių savybių (Hummerstone, Parsons, 2021). Šis esminis supratimas skatina empatiją, priėmimą ir palaikančią bendruomenės atmosferą ankstyvojo ugdymo įstaigose.

Pripažįstama, kad ankstyvieji vaiko gyvenimo metai yra pats kritiškiausias raidos laikotarpis. Pastebima, kad nemaža dalis gana jauno amžiaus vaikų formavimosi metais susiduria su ne itin optimaliomis situacijomis ir aplinkybėmis, ypač jei tai yra susiję su jų turima negalia ar sutrikimu. Jungtinių Tautų (JT) neįgaliųjų teisių konvencija yra svarbus žingsnis skatinant ir garantuojant įtraukįjį ugdymą šiai grupei mokinių (Syriopoulou-Delli, Gkiolnta, 2022).

Neretai būtent šia konvencija yra remiamasi kaip priemone pašalinti kliūtis, gerinti rezultatus ir panaikinti diskriminaciją ugdymo sistemoje. Todėl ypač svarbu apibrėžti ir palaikyti įtraukties stiprinimą vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdyme, atkreipiant dėmesį į jų individualią ugdymosi raidą. Šiam tikslui pasiekti šalys diegia įtraukiojo ugdymo praktikas.

Ankstyvuosiuose tyrimuose mokytojai iš esmės teigiamai vertino įtraukties principą, tačiau mažiau buvo patenkinti tam skirtais mokymais, fiziniais ir žmogiškaisiais ištekliais, o nuomonės apie tai, kurioms specialiųjų poreikių turinčių vaikų grupėms to iš tikrųjų reikia, buvo įvairios. Ir tai yra

pakankamai iškalbinga, nes po daugiau nei 30 metų praktinės patirties daugelis bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų vis dar praneša apie panašias problemas diegiant įtraukųjį ugdymą ir toliau mano, kad jiems trūksta reikiamų žinių, kaip sukurti veiksmingas įtraukiasias klases (Waitoller, 2020).

Kalbant apie skirtingus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų raidos aspektus, didžiojoje literatūros dalyje pabrėžiamas jų (Entrich, 2021; Beghin, 2021; Ainscow, 2020):

- kognityvinis vystymasis (pvz., atmintis, dėmesio sutelkimas ir išlaikymas, kalba)
- socialiniai įgūdžiai (daugiausia dėmesio skiriant gebėjimui bendrauti su kitais),
- emocinis vystymasis (įskaitant savigarbą ir emocijų reguliavimą),
- ugdymosi poreikiai (įskaitant individualizuotus ugdymo planus ir veiksmingas mokymo strategijas),
- fizinė sveikata ir rehabilitacija (įskaitant motorinius įgūdžius ir medicininius poreikius),
- elgesio problemos (pvz., dėmesio deficito, ADHD, elgesio vertinimas ir valdymas),
- kultūrinis bei socialinis kontekstas (daugiausia dėmesio skiriant socialinių išankstinių nuostatų ir paramos sistemų vaidmeniui).

Nors nuo pirmųjų žingsnių įtraukties kelyje ir įtraukties principų bei sąlygų įgyvendinimo nueitas gana ilgas kelias, tačiau mokslo atstovai tiriantys šią sritį neretai pastebi, kad tikrasis įtraukties įgyvendinimas tebėra vienas iš didžiausių iššūkių švietimo sistemoms ir kartu viena iš svarbiausių tarptautinės švietimo bendruomenės veiksmų kryptių (Horgan ir kt., 2023).

Žodis „įtrauktis“ yra daugelio su švietimo pasauliu susijusių žmonių žodyno dalis – nuo tų, kurie tai daro savo biuruose aukšto lygio tarptautinėse institucijose, iki tų, kurie dirba pedagogais kaimo mokykloje kažkur mažame pasaulio kampelyje (Burduladze ir kt., 2022).

Įtraukusis ugdymas dažnai apibrėžiamas kaip visų vaikų mokymosi ir tobulėjimo kliūčių įveikimas. Tačiau įtraukiojo ugdymo taikymo ir įgyvendinimo lygis skirtingose šalyse skiriasi.

Tarptautiniame kontekste daugelis nušviečia atskirties elgesį, slepiamą po tariamos įtraukties šydu, kurį patvirtina daugybė deklaracijų, politikos kryptių, protokolų ir programų. Kartais atskirtis įvyksta dėl to, kad sunkumai laikomi būdingais konkrečioms mokinėms, o kartais – dėl vertinimo standartų spaudimo (Zeidan ir kt., 2022).

Mokyklos požiūris, lūkesčiai ir praktika yra įtraukiojo diskurso dalis, tačiau šalių švietimo gyvenimo realybė yra kitokia ir susijusi su įtraukties samprata, kurios laikosi konkrečios šalys (Emam, Al-Bulushi, 2021).

Kalbant apie veiksnius, turinčius įtakos įtraukiojo ugdymo plėtrai yra išskiriami šie veiksniai, susijusiję su šeimos auklėjimo aplinka, bendraamžių grupėmis ir socialiniu bei ekonominiu statusu, šeimos atsparumu ir politine parama, konkrečiai, tėvų ugdymo filosofija, požiūriu, emocine parama ir

praktiniu įsitraukimu, mokyklų programomis, mokytojų rengimu ir išteklių skyrimu, bendraamžių grupių socialine sąveika ir plačių socialinių tinklų kūrimu, taip pat visuomenės kultūriniu klimatu, politikos sistemomis ir visuomenės požiūriu, kurie skirtingai veikia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų raidos procesus (Safi ir kt., 2022; Hummerstone, Parsons, 2021).

Daugelyje paskelbtų tyrimų daugiausia dėmesio skiriama vaikystės raidos poveikio specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų adaptacijai ir integracijai į visuomenę suaugusiame amžiuje nustatymui ir vertinimui. Pirma, profesinio tobulėjimo ir užimtumo srityje mokslininkai tyrinėjo dabartinę specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų padėtį įsidarbinant ir išlaikant darbą bei iššūkius, su kuriais jie susiduria, taip pat profesinio mokymo ir paramos paslaugų veiksmingumą.

Savarankiškas gyvenimas yra dar viena svarbi sritis, kurioje tyrimai rodo, kad reikia vertinti jų kasdienio gyvenimo įgūdžius ir bendruomenės bei šeimos paramos vaidmenį. Pasak mokslininkų, reikėtų atkreipti dėmesį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų socialinių įgūdžių ugdymą, bendruomenės dalyvavimo galimybes ir paramos tinklus bei kitus veiksnius, darančius įtaką specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų socialinei adaptacijai (Hummerstone, Parsons, 2021).

Švietimo ir nuolatinio mokymosi srityje mokslininkai siūlo ištirti aukštojo mokslo ir mokymosi visą gyvenimą programų galimybes ir iššūkius (Goldan ir kt., 2022). Pažymėtina, kad mokslininkų tyrimai rodo, jog šeimos vaidmenų pokyčiai ir šeimos poveikis vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, savarankiško gyvenimo palaikymui turėtų būti analizuojami atsižvelgiant į šeimos dinamiką.

Švietimas ir su juo susijusios teisės yra sudėtinga ir daugiadisciplinė tema, sukūrusi reikšmingą literatūros rinkinį, įskaitant teisės, socialinių ar politinių mokslų literatūrą. Tačiau autoriai pabrėžė nuolatinį poreikį toliau svarstyti teisės į išsilavinimą sampratą (Carr-Fanning, 2023). Šiuo atžvilgiu, praėjus beveik 20 metų po Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencijos priėmimo, vis dar nėra visiškai aišku, ką reiškia įtraukusis ugdymas.

Šis klausimas vis dėlto yra labai svarbus, nes įtraukiojo ugdymo apibrėžimas(-ai) iš dalies nulems išsilavinimą, į kurį turi teisę vaikai, turintys tam tikrą negalią ar sutrikimą (Van Der Steen ir kt., 2020). Šiuo atžvilgiu neginčijama, kad pastaruoju metu pasiekta pažanga įtraukiojo ugdymo srityje prisidėjo prie to, kad daugelis vaikų, turinčių negalią ar sutrikimus yra priartėję prie lygiavertės teisės į išsilavinimą. Tačiau atrodo, kad kitiems tai davė nevienodų ir nevienareikšmiškai vertinamų rezultatų (Safi ir kt., 2022). Pavyzdžiui autizmo spektro sutrikimus turintys vaikai vis dar susiduria su daugiau ugdymosi sunkumų lyginant su kitomis neįgaliųjų grupėmis.

Apibendrinant pateiktą informaciją, matyti, kad vaikų supratimas apie įtrauktį ir įvairovę apima individualių skirtumų grupėje (klasėje) pripažinimą ir pastebėjimą. Siekiama kurti aplinką, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi gerbiamas ir vertinamas, nepaisant jo gebėjimų, asmeninių savybių ar kilmės.

Igyvendinant įtraukujį ugdymą švietimo įstaigose siekiama skatinti empatiją, priėmimą ir palaikančią bendruomenės atmosferą mokyklinėje aplinkoje. Siekiant sklandžios ir visapusės kiekvieno mokinio integracijos mokyklos aplinkoje, įtraukiojo ugdymo koncepsiją papildė siekis užtikrinti, kad mokyklos bendruomenė atsižvelgtų ne tik į gebėjimų įvairovę, bet ir į rasės, etninės kilmės, lyties, šeimos kilmės, gyvenimo būdo ir gyvenimo patirties skirtumus.

Specialiųjų ugdymosi poreikių įvairovė , nustatymas ir pagalba mokiniui

Poreikių įvairovė: vienoje klasėje gali mokytis įvairių ugdymosi poreikių vaikai t. y. turintys negalią ar sutrikimą, ypač gabūs, įprastos raidos ir patiriantys mokymosi sunkumus mokiniai – visų jų ugdymo ir ugdymosi poreikiai tolygiai svarbūs švietimą organizuojančios ir įgyvendinančioms ugdymo įstaigoms. Bent jau teoriniame lygmenyje, t. y. teisiniame lygmenyje, oficialiose įtraukties švietime plėtros gairėse, švietimo politikos plano gairėse. Visa tai ilgo kelio pradžia, prasidėjusio 2024 metų rugsėjį, kuomet buvo priimta pagrindinio Lietuvos Švietimo įstatymo pataisa, kurioje numatoma, kad visos mokyklos ir visi darželiai turi priimti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus, jei jų tėvai pasitarę su specialistais, nusprendžia, kad lankyti bendrojo ugdymo įstaigą yra geriausias sprendimas vaikui (Lietuvos Švietimo įstatymas, 2024). Ši pataisa lyg ir atvėrė duris kiekvienam asmeniui ugdytis bendrojo lavinimo įstaigoje bei plėtoti savo galias ir gebėjimus pagal savo galimybes, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ar kitoje veikloje, taip pat teisę nebūti diskriminuojamam dėl savo ugdymosi poreikių ir (ar) švietimo pagalbos reikmės (Įtraukties Švietime plėtros gairės, 2022), pastarąją taip pat numato minėtoji 2024-tų Švietimo įstatymo pataisa.

Remiantis Įtraukties centro pateikiama informacija mokiniui pagalbą ugdymo įstaigoje teikia (gali teikti) šie švietimo pagalbos specialistai: psichologai (padeda spręsti psichologines ir asmenybės problemas), socialiniai pedagogai (padeda stiprinti socialines ir emocines kompetencijas, gina vaiko teises), specialieji pedagogai (vertina mokinio ugdymosi galias ir sunkumus, padeda lavinti sutrikusias funkcijas), logopedai (vertina kalbos raidą, padeda įveikti kalbos sutrikimus), tiflopedagogai (teikia pagalbą regos sutrikimą turintiems), surdopedagogai (teikia pagalbą turintiems klausos sutrikimų), mokinio padėjėjas (padeda ugdymo proceso metu), gestų kalbos vertėjės (esant klausos sutrikimų sukeltiems bendravimo sunkumams).

Mokymosi sunkumai mokiniui gali kilti dėl įvairių priežasčių, nuo įgimtos ar įgytos negalios ar sutrikimų iki sudėtingų santykių ar ekonominės padėties šeimoje, valstybėje.

Pirminį pagalbos mokiniui poreikį nustato Mokyklos gerovės komisija (išskyrus išskirtinius gabumus), tuomet vaiko psichologinį, pedagoginį, medicininį ir socialinį vertinimą atlieka pedagoginė

psichologinė tarnyba arba švietimo pagalbos tarnyba, tuomet mokiniui pagal nustatytą ugdymosi poreikių lygmenį ir psichologinės pedagoginės arba švietimo tarnybos išvadas ir rekomendacijas mokyklos pagalbos mokiniui specialistų grupė sudaro pagalbos planą, kuriame numatyta specialistų poreikis, dažnumas, tam tikrų kompetencijų lavinimas ir visa tai yra atliekama remiantis specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašu bei parinkta atsižvelgiant į individualius mokinio poreikius. Esant poreikiui būti pritaikomos arba individualizuojamos ugdymo programos, papildomai pritaikoma mokymosi aplinka, skiriamos papildomos ugdymuisi ar nusiraminiui skirtos priemonės (pvz: pykčio ir streso valdymo kamuoliukai, skaitymo liniuotė, kt.).

Ši pagalba (jei ji yra tinkamai įgyvendinama) turėtų užtikrinti SUP mokinių sėkmingą ir sklandžią integraciją bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau gana neretai yra pastebimas sistemos dalyvių nerimas įgyvendinant pagalbos mokiniui ir kitas įtraukties sąlygas.

Pastaraisiais metais kai kurie praktikuojantys edukologai psichologai pradėjo vartoti terminą „neuroįvairovė“ kaip bendrinį terminą, o ne specifinių mokymosi sunkumų apibrėžimą, dažniausiai, bet ne tik, kalbėdami apie autizmą, ADHD, DCD ir disleksiją (Hummerstone, Parsons, 2021), (Verta paminėti, kad terminą „neuroįvairovė“ savo darbe pristatė australų sociologė Judy Singer, siekdama teigiamai pažvelgti į skirtumus. Todėl tokie terminai kaip „neurodivergentinis“ ir „neurotipinis“ nėra pagrįsti neurologiniais skirtumais ar medicininėmis diagnozėmis, o yra socialiniai ir politiniai konstruktai). Mokslininkai teigia, kad neuroįvairovė pagrįstas požiūris gali suteikti mums įvairesnę ugdymosi poreikių sampratą, kuri skatina pedagogus galvoti apie stipriųjų pusių panaudojimą. Užuoat taisius trūkumus, mokytojų pastangos gali būti nukreiptos į sprendimų ir palaikančių strategijų, padedančių besimokantiejiems pasiekti tikslą paiešką.

Gebėjimų teorija, taikoma švietimui, panašiai siūlė pereiti nuo trūkumų ir poreikių vertinimo prie stipriųjų pusių ir galimybių pasiekti potencialą (Gordon-Gould, Hornby, 2023).

Įtraukioji ugdymosi aplinka ženkliai pagerina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių akademinius pasiekimus. Tyrimai rodo, kad šie mokiniai gauna tokį patį aukštos kokybės išsilavinimą kaip ir jų bendraamžiai, ir tokiose aplinkose dalyvauja išsamesnėje mokymo programoje. Šis poveikis skatina jų akademinį augimą ir gerina bendrus rezultatus.

Socialinė sąveika ir parama įtraukiojoje ugdymo aplinkoje gerokai padidina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, savivertę. Dalyvaudami grupinėse veiklose, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, gali užmegzti draugystes su įprastai besivystančiais bendraamžiais ir įgyti esminių socialinių įgūdžių, taip skatindami didesnę pasitikėjimą savimi ir savivertę (Zeidan ir kt., 2022).

Tyrimai parodė, kad mokytojų požiūris daro įtaką jų mokymo veiklai ir mokinių akademiniams pasiekimams. Be to, mokytojų požiūris į įtrauktį dažnai laikomas pagrindine sėkmingo įtraukiojo

ugdymo sąlyga (Vaughn, Jacquez, 2020). Todėl daroma prielaida, kad mokytojų požiūris į įtrauktį prisideda prie visų vaikų gerovės mokykloje, o tai galima laikyti sėkmingos įtraukties rodikliu. Tačiau šis aspektas dar nėra empiriškai ištirtas (Hummerstone, Parsons, 2021).

Aktuali ir saviveiksmingumo samprata, kuri reiškia asmens įsitikinimą, kad jis arba ji geba atlikti elgesį, reikalingą tam tikriems veiklos rezultatams pasiekti. Mokytojo tikėjimas savo gebėjimu sėkmingai įgyvendinti įtraukujį ugdymą. Išvados apie požiūrio į mokyklos įtrauktį vaidmenį mokinių gerovei yra labai praktinės reikšmės kaip pagrindas kuriant tinkamas priemones, skirtas skatinti įtraukios mokyklos plėtrą, ypatingą dėmesį skiriant gerovei (Race ir kt., 2022).

Apibendrinant matyti, kad įtraukioje mokymo ir mokymosi aplinkoje turėtų būti įrengtos pritaikytos klasės ir kad klasių išdėstymas turi atitikti įvairius specialiųjų poreikių turinčių mokinių mokymosi poreikius, įskaitant bendradarbiavimo ir kooperavimosi mokymosi zonas, tylos zonas ir sensorinės manipuliacijos zonas. Įtraukioji ugdymosi aplinka ženkliai pagerina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių akademinius pasiekimus. Šie mokiniai gauna tokį patį aukštos kokybės išsilavinimą kaip ir jų bendraamžiai, ir tokiose aplinkose dalyvauja išsamesnėje mokymo programoje. Šis poveikis skatina jų akademinį augimą ir gerina bendrus rezultatus.

Sklandaus įtraukties įgyvendinimo ir švietimo organizacijos kultūros tarpusavio ryšys

Kaip jau buvo minėta, tarptautinėje ir Europos teisėje teisė į išsilavinimą, kaip ir visos žmogaus teisės, turi būti įgyvendinama be diskriminacijos. Šiuo atžvilgiu tiek Vaiko teisių konvencija, tiek EŽTK, tiek pataisyta Europos socialinė chartija draudžia diskriminaciją dėl negalios (Van Der Steen ir kt., 2020).

JT Neįgaliųjų teisių konvencija pakartoja šį draudimą. Joje taip pat pateikiamas tekstinis diskriminacijos dėl negalios apibrėžimas, kurį galima suprasti ne tik kaip formalią teisę į nediskriminavimą, bet ir kaip esminį arba transformuojantį požiūrį į lygybę. Todėl, kalbant apie teisę į išsilavinimą, valstybėms ne tik draudžiama priimti ar taikyti teisės aktus ar praktiką, kurie atimtų arba apribotų neįgalių vaikų prieigą prie išsilavinimo (Northern Territory Government Department of Education, 2023).

Jos taip pat privalo pakoreguoti ir transformuoti savo esamą švietimo sistemą, kad negalia turintys vaikai galėtų lengviau naudotis savo teisėmis. Iš tiesų, vienas iš svarbiausių JT Neįgaliųjų teisių konvencijos pasiekimų, ypač kalbant apie teisės į išsilavinimą įgyvendinimą, yra aiškus prieinamumo, pareigos, paramos priemonių ir pagrįstų sąlygų suformulavimas (Alkhunini, 2021).

Be teisės nebūti atskirtam nuo švietimo, šie teisiniai mechanizmai siekia užtikrinti esminę lygybę. JT Neįgalųjų teisių konvencijos komitetas pateikė išsamius šių mechanizmų apibrėžimus, į kuriuos būtina atsižvelgti vertinant įtrauktis ir ugdymo įstaigos kultūros tarpusavio ryšį.

Prieinamumas yra besąlyginė ir ex ante pareiga, veikianti kolektyviniu lygmeniu. Ji įpareigoja valstybes imtis visų tinkamų priemonių savo visuomenei, o ypač švietimo sistemai, transformuoti, kad neįgalia turintiems asmenims būtų užtikrinta esminė lygybė ir įtrauktis. Tačiau prieinamumui taikomas laipsniško įgyvendinimo įpareigojimas, pagal kurį valstybės privalo imtis visų būtinų priemonių, kiek įmanoma daugiau naudodamos turimus išteklius, kad palaipsniui būtų visiškai įgyvendintos atitinkamos teisės (Lynch ir kt., 2022).

Šiuo atžvilgiu 24 straipsnyje aiškiai reikalaujama teikti paramos priemonės. Šios paramos priemonės yra „bendrosios priemonės“, kuriomis „siekiama pritaikyti bendrojo švietimo sistemą, kad ji būtų prieinama“. Nors šios paramos priemonės yra grupinio lygmens, jos gali būti daugiau ar mažiau individualizuotos atsižvelgiant į esamus poreikius. Kaip prieinamumo pareigos dalis, jos taip pat lieka tik laipsniško įgyvendinimo įpareigojimu (UNICEF, UNESCO, 2024).

Be prieinamumo ir paramos priemonių, JT Neįgalųjų teisių konvencija taip pat numato teisę į pagrįstas sąlygas, kurios apibrėžiamos kaip asmenims ir jų konkretiems poreikiams skirtos korekcijos, siekiant užtikrinti jiems esminę lygybę (Sefen ir kt., 2020). Priešingai nei paramos priemonės, pagrįstas pritaikymas yra ex nunc pareiga, kylanti iš asmens poreikių.

Pagal nediskriminavimo principą, pagrįstos sąlygos taikomos nedelsiant. Tačiau jos nėra besąlyginės. Iš tiesų, kad būtų teisiškai privalomos, jos pirmiausia turi būti įmanomos tiek teisiškai, tiek materialiai. Kaip pats JT Neįgalųjų teisių komitetas minėjo savo 6 bendrojoje pastaboje, „teisiškai ar materialiai neįmanoma prieiga yra neįmanoma“ (Sefen ir kt., 2020).

Be to, pagrįstų sąlygų galima atsisakyti, jei jos sukeltų nepagrįstą ar neproporcingą našta pareigą turinčiam asmeniui. Todėl tiek finansinės išlaidos, tiek organizacinės ar struktūrinės problemos gali pateisinti pagrįstų sąlygų atsisakymą. Tai, ar pagrįsta prieiga sukuria nepagrįstą ar neproporcingą našta, turi būti vertinama kiekvienu atveju atskirai, taip pat atsižvelgiant į poveikį, kurį ji turėtų trečiosioms šalims.

Švietimo įstaigos kontekste įtrauktis reiškia paramos teikimą mokiniams su specialiaisiais poreikiais įprastoje bendrojo lavinimo mokykloje. Labiausiai nepalankioje padėtyje esančiose bendruomenėse įtraukioji politika susiduria su koncepcijomis ir praktika, kurios subtiliai palaiko atskirtį (Entrich, 2021). Kai kurių mokinių priskyrimas konkrečioms kategorijoms (vadinamieji specialieji ugdymosi poreikiai) marginalizuoja kitus mokinius, kurie netelpa į jokią iš anksto nustatytą kategoriją.

Be to, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių, buvimas visiškai negarantuoja jų įtraukties, nes santykiai su kitais švietimo bendruomenės nariais gali nepasiekti laukiamo ir pageidaujamo draugystės, empatijos ir solidarumo lygio. Nors švietimo sistemose padaryta didelė pažanga įtraukiosios politikos srityje, dar daug ką reikia nuveikti, kol visi jos dalyviai supras šio mąstymo apie švietimą naudingumą (Emam, Al-Bulushi, 2021).

Šiaurės šalyse neoliberalizmas ir siekis skatinti standartizaciją švietimo srityje įtrauktį paverčia dideliu iššūkiu ir turtingoms šalims. Tokios tarptautinės agentūros kaip Jungtinės Tautos ir UNESCO dėjo daug pastangų gindamos įtrauktį kaip pagrindinį mokyklinio ugdymo principą (AlQahtani, 2023). Tačiau realybė ir toliau rodo, kad daugelyje šiaurės šalių iš tikrųjų svarbiausi yra mokyklos veiklos rezultatai ir išmatuojami rezultatai.

Norint sukurti mokyklą, kuri iš tiesų būtų pagrįsta įtraukiojo ugdymo principais, reikia naujų erdvių apmąstymams, bendradarbiavimui ir bendram kūrimui tarp socialinių ir švietimo institucijų. Kaip pažymi mokslininkai, įtraukesnės švietimo sistemos organizacijose sukūrimas nėra vien valios ar noro veiksmas (Entrich, 2021).

Susiduriame su nuolatiniu, niekada nesibaigiančiu procesu, kuris visada turėtų tęstis“. Gebėjimas taikyti įtraukią politiką konkrečiais veiksmais buvo įvertintas prasčiausiai iš trijų aspektų. Tai gali būti dėl to, kad mokykloms sunku laikytis požiūrio, pagal kurį ugdymo programos planavimas atsižvelgia į klasių įvairovę ir nutraukia tradicinę švietimo bendruomenę arba dėl to, kad sudėtinga integruoti švietimo paradigmas į mokyklos švietimo politiką ir struktūras (Jacobson, Mustafa, 2019).

Pastebėtina, kad čia akivaizdi dviejų pagrindinių veiksmų, kurie yra būtini gerinant įtraukių procesų įgyvendinimą švietimo centruose, svarba: mokytojų ir šeimų. Kalbant apie mokytojus, veiksmai, skirti didesnei ir geresnei mokinių įtraukčiai pasiekti, turėtų būti sutelkti į pradinio ir kvalifikacijos kėlimo mokytojų rengimo gerinimą (Northern Territory Government Department of Education, 2023a).

Tai yra, suteikti šiam švietimo darbuotojui universitetinį išsilavinimą, kuris leistų jam/jai įveikti švietimo sistemos iššūkius ir prisitaikyti prie skirtingų mokyklos kontekstų bei poreikių, tuo pačiu metu reaguojant į visuomenės pokyčius, taip pat į mokymąsi visą gyvenimą, vykstant naujo atradimo ir profesinio augimo procesui.

Iš šeimų reikalaujama kritiškesnio ir realistiškesnio požiūrio į įtrauktį mokyklose, o tai neabejotinai reikalauja, kad jų dalyvavimas būtų aktyvesnis ir nuolatinis. Neįtraukiant šių pagrindinių veikėjų ir nesugebant materializuoti dėmesio įvairovei konkrečiais veiksmais klasėse, galima susiformuoti ribotam ir šališkam požiūriui į įvairovę, kai visos pastangos nukreiptos tik į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių „aptarnavimą“, kas atitinka segreguoto ugdymo principą (Entrich, 2021).

Švietimo politikoje ir toliau derinama „specialiųjų ugdymosi poreikių kalba“ su „mokymąsi ir dalyvavimą ribojančių kliūčių“ kalba, išryškinant medicininės reabilitacijos požiūrį, kuris vis dar įsišaknijęs daugelio mąstysenoje ir institucijose (Australian Institute of Health and,2020). Tačiau mokyklos, kurios pasiekia geresnių rezultatų įtraukties srityje, organizuoja savo žmogiškuosius išteklius taip, kad jie rūpintųsi visais savo mokiniais klasėje, nesigriebdami specialiojo ugdymo klasėse taikomos segregacijos.

Būtina apsvarstyti vidinius kontrastus ir socialinių bei ekonominių lygių įvairovę toje pačioje šalyje, taip pat mokinių poreikių heterogeniškumą, pagrįstą kitais kintamaisiais, tokiais kaip socialinis ir ekonominis statusas, rasė, kalba ar lytis (Elhoweris, Efthymiou, 2020). Turi būti atsižvelgta į lyties kintamąjį, ir nustatyta, kad mergaitės labiau sutaria vertindamos, kaip įtraukties klausimas yra sprendžiamas dalyvaujančiuose švietimo centruose, ypač kalbant apie įtraukiąją politiką.

Tyrimai, susiję su mokytojų rengimu įtraukiamam ugdymui, rodo, kad veiksmingas mokymas apima mokymo įgūdžių ugdymą ir teorijos bei praktikos integravimą, taip suteikiant pedagogams galimybę pritaikyti savo atsaką prie įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymosi poreikių (Office of Special Education Programs, 2024).

Mokslininkų atliktame tyrime apie tarpdisciplininį bendradarbiavimą teigiama, kad jis yra glaudžiai susijęs su profesiniu tobulėjimu, kai mokytojai bendradarbiauja su specialiojo ugdymo specialistais ir socialiniais darbuotojais, kad parengtų paramos planus, skirtus maksimaliai padidinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi potencialą.

Profesinio tobulėjimo metu mokytojai gauna atsiliepimus iš kolegų ir ekspertų, o tai leidžia jiems tobulinti savo mokymo metodus taikant refleksyvią praktiką ir nuolatinį vertinimą (Entrich, 2021). Šis grįžtamojo ryšio ir vertinimo mechanizmas padeda nuolat gerinti mokymo kokybę ir asmeninę kompetenciją, siekiant geresnių mokymo ir mokymosi rezultatų.

Pastaraisiais metais, pritaikius naujausius tyrimų rezultatus ir technologinę pažangą specialiojo ugdymo srityje, paaiškėjo virtualios realybės pritaikymo galimybės. Pradiniai tyrimai rodo, kad tokiu būdu mokymasis perkeliamas į realias gyvenimo situacijas, kuriose reikalingi įgūdžiai ir atitinkami gebėjimai (Entrich, Lauterbach, 2024).

Interaktyvi programinė įranga skatina aktyvų įsitraukimą į mokymąsi bei suteikia vartotojui galių, suteikdama jam mokymosi proceso kontrolės jausmą. Be to, įrodymais pagrįstos mokymo strategijos, skirtos remti vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymąsi ir vystymąsi, tapo svarbiu akademinių tyrimų objektu.

Į siektiną įtraukties principą ir jo, kaip nuolatinio proceso, koncepciją, kelionę be konkretaus tikslo, sunku pritaikyti praktinio mokymo ir tyrimų tikslais. Po Salamankos deklaracijos UNESCO

leidiniuose pateikta dar daugiau aiškumo dėl šio termino numatytos reikšmės, susijusios su prieiga prie švietimo ir dalyvavimu mokyklos gyvenime, taip pat pateiktos konkrečios politikos ir įgyvendinimo rekomendacijos (Entrich, Lauterbach, 2024).

Vis dar išlieka didelių interpretavimo ir įgyvendinimo skirtumų skirtinguose kultūriniuose ir švietimo kontekstuose. Tai gali būti įvairu – nuo įtraukties, siaurai reiškiančios vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, perkėlimą į bendrojo lavinimo mokyklą atskiroje klasėje ar padalinyje, iki labiau vizionieriško siekio sukurti sistemą, kuri nuolat tobulintų savo politiką ir praktiką, siekdama pašalinti kliūtis ir užtikrinti visapusišką mokinių dalyvavimą ir įsitraukimą į mokyklos bendruomenę tiek socialiniu, tiek akademinio požiūriu (Zeidan ir kt., 2022).

Be to, kad nėra sutartinio įtraukties apibrėžimo, teigiama, kad šioje srityje trūksta teorijos, kuria būtų galima vadovautis švietimo praktikoje. Vis dėlto yra keletas švietimo psichologijos teorijų, kurios yra naudingai taikomos įtraukiamam ugdymui klasėje (Alrawkan, 2022). Kai kurie pedagogai gali vadovautis viena teorija ir ją pagrįsti savo praktiką, o kiti gali taikyti eklektiškesnį požiūrį, savo darbe taikydami kelias teorijas, atsižvelgdami į vaiko poreikius ir ugdymo programos tikslus.

Daugelis mokytojų save laikytų taikančiais bihevioristinę teoriją įtraukiose klasėse, pavyzdžiui, suskirstydami užduotis į mažus, įveikiamus žingsnelius ir nustatydami tinkamus pastiprinimus, skirtus tiek mokymuisi, tiek specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių elgesio valdymui.

Mokslininkų teorijos paaiškina socialinės sąveikos vaidmenį, kurį efektyviai atlieka mokytojai, struktūrizuodami užduotį bei modeliuodami tolesnius veiksmus. Planuoto elgesio teorija taikoma daugelyje tyrimų, siekiant ištirti mokytojų ketinimus įtraukti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir įtraukiojo elgesio praktiką ilgalaikėje perspektyvoje (Horgan ir kt., 2023).

Įtrauktis skirtingose šalyse sprendžiama skirtingai, atsižvelgiant į vaikų, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių, kurie lanko bendrojo lavinimo mokyklas, dalį. Pavyzdžiui, nors Australija ir Jungtinės Valstijos yra įsipareigojusios siekti tų pačių tikslų – pripažinti vaikų, turinčių negalią teises, segreguotų įstaigų skaičius Australijoje didėja, o Jungtinėse Valstijose mažėja (Page ir kt., 2021).

Atlikta Europos apklausa parodė didelius skirtumus tarp šalių pagal vaikų, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių, skaičių. Praėjus dvidešimt penkeriems metams po Salamankos deklaracijos, vis dar reikalingi aiškūs įtraukties apibrėžimai. Galbūt viena iš priežasčių, kodėl mokytojai vis dar jaučia, kad jiems trūksta įtraukčiai reikalingų įgūdžių ir žinių bei nėra aiškaus ir vieningo sutarimo dėl to, kaip įtrauktis įgyvendinama praktiškai.

Nepaisant tarptautinių susitarimų dėl įtraukties tikslų ir principų, ji gali būti įvairi – nuo pagalbos užtikrinimo esamose mokyklose iki tų pačių struktūrų kvestionavimo ir keitimo (Weiste ir kt.,

2022). Pripažįstama, kad klasės mokytojai turi ribotas galias keisti rajono ar šalies mastu veikiančią sistemą.

Pavyzdžiui, vienas iš pagrindinių neseniai paskelbtos Europos ataskaitos principų buvo tas, kad turėtų būti viena teisinė ir politinė sistema, pagrįsta visų besimokančiųjų (įskaitant ir specialiųjų ugdymo poreikių turinčius vaikus) lygybės koncepcija. Už sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą negali būti atsakingas tik klasės mokytojas (Syriopoulou-Delli, Gkiolnta, 2022).

Elgesio intervencijos plano taikymas veiksmingai sumažino netinkamą vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, elgesį. Be to, įtraukioje aplinkoje išskirtiniai vaikai gali stebėti ir mėgdžioti teigiamus savo tipiška besivystančių bendraamžių elgesio modelius, taip formuodami ir stiprindami naudingus elgesio įpročius.

Yra daugybė atitinkamų tyrimų, skirtų socialinių įgūdžių ugdymui vaikams, turintiems specialiųjų ugdymo poreikių. Socialiniai įgūdžiai – tai socialiai priimtinas elgesys, įgyjamas mokymosi būdu, kuris padeda asmenims bendrauti su kitais taip, kad skatina teigiamą reakciją ir mažina neigiamą reakciją (Race ir kt., 2022).

Socialinių įgūdžių ugdymas yra vienas reikšmingiausių švietimo proceso pasiekimų. Daugelis vaikų (įskaitant ir turinčius specialiųjų ugdymo poreikių), kurių nepriima bendraamžiai ir kurie turi problemų socialinėje sąveikoje, yra pažeidžiami socialinių-emocinių problemų ir prastų akademinių rezultatų (Maenner ir kt., 2023).

Be to, atitinkami tyrimai apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų draugystės kokybę rodo, kad integruota aplinka leidžia šiems vaikams užmegzti ilgalaikes draugystes ir jaustis priimtiems bei palaikomiems bendraamžių, o tai padeda ne tik pagerinti jų socialinius įgūdžius, bet ir sustiprinti priklausymo jausmą bei savigarbą.

Tyrimų, skirtų diferencijuotoms mokymo strategijoms kontekste, pedagogika, pagrįsta multisensorine koncepcija, padeda visapusiškai įtraukti įvairius vaiko, turinčio specialiųjų ugdymo poreikių, pojūčius, tokius kaip regos, klausos ir lytėjimo pojūčiai, į mokymo ir mokymosi veiklą.

Technologinės priemonės (pvz., skaitymo programinė įranga ir kalbos atpažinimo technologijos), taip pat papildomo laiko ir specializuotų pagalbinių priemonių teikimas taip pat yra pagrindinės priemonės, skatinančios veiksmingą mokymąsi ir gerinančios specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų rezultatus įtraukiajame ugdyme (Weiste ir kt., 2022).

Tyrimai, skirti vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, diferencijuotiems poreikiams įtraukiajame ugdyme, daugiausia buvo sutelkti į jų skirtingus sutrikimų tipus. Mokslininkai teigia, kad mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų, reikalingas individualizuotas ugdymo planas įtraukiajame ugdyme su aiškiais, konkrečiais ir pasiekiamais mokymosi tikslais.

Mokant vaikus plačiai naudojamas „mažų žingsnių metodas“ (laipsniškas mokymasis), kai sudėtingos užduotys suskaidomos į mažus, įveikiamus žingsnius ir užtikrinamas kartojimas bei teigiamas grįžtamasis ryšys (Page ir kt., 2021). Be to, vaizdinių pagalbos priemonių, tokių kaip paveikslėliai ir diagramos, naudojimas yra gyvybiškai svarbi įtraukiojo mokymo strategija.

Kalbant apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, poreikių tyrimus, atitinkami tyrimai parodė, kad struktūrizuotas mokymas, aiški rutina ir klasės struktūra yra labai svarbūs šiems mokiniams. Socialinių įgūdžių trūkumas yra dažna vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą savybė, todėl yra atlikti pakankamai išsamūs tyrimai, skirti šių įgūdžių stiprinimui (Dell'Ann ir kt., 2022).

Pasak mokslininkų vaidmenų žaidimai ir grupinė veikla padeda lavinti socialines kompetencijas. Kalbant apie autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų elgesio valdymo įgūdžių tyrimus, mokslininkai teigė, kad minėti elementai veiksmingai nukreipia ir valdo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų elgesį (Al-Shammari, Mintz, 2023). Be to, būtinos intervencijos strategijos, taip pat gali padėti ir triukšmą slopinančios ausinės ir sensoriniai žaislai.

Medicininiai ir socialiniai negalios modeliai buvo integruoti į Tarptautinę funkcionavimo, negalios ir sveikatos klasifikaciją, kurią sukūrė Pasaulio sveikatos organizacija kaip tarpdisciplininį, holistinį požiūrį į neįgaliųjų poreikių klasifikaciją (Race ir kt., 2022). Gebėjimų metodas ir Tarptautinė funkcionavimo, negalios ir sveikatos klasifikacija turi keletą bendrų bruožų.

Tarptautinė funkcionavimo, negalios ir sveikatos klasifikacija naudoja biopsichosocialinį modelį. Šis modelis pripažįsta, kad yra fizinių, socialinių, aplinkos ir psichologinių aspektų sąveika sveikatos ir ligos srityse, ir pasisako už tai, kad reikalingas bendradarbiavimu grįstas tarpdisciplininis intervencijos metodas, o ne tik sprendžiant biomedicininis ligos aspektus .

Vaikams skirta Tarptautinė funkcionavimo, negalios ir sveikatos klasifikacija buvo sukurta remiantis suaugusiųjų vertinimu, siekiant palengvinti holistinį požiūrį į vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, vertinimą ir intervenciją. Kai kurios šalys pirmosios pritaikė šiuos dokumentus kaip nacionalinę privalomą specialiojo ugdymo vertinimo priemonę, skirtą intervencijos planams parengti, tačiau kitur ji nebuvo plačiai naudojama.

Nors ankstesnė teisinė aplinka pirmenybę teikė specialiosios ir bendrojo lavinimo įstaigų sambūviui įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, JT Neįgaliųjų teisių komitetas, regis, vis labiau reikalauja pastarosios kaip vienintelės galimybės. Iš tiesų, nors tai buvo vienas iš labiausiai diskutuojamų klausimų rengimo proceso metu ir nors 24 straipsnio tekste neminimas nei bendrasis, nei specialusis ugdymas, nei mokyklos, JT Neįgaliųjų teisių komitetas ne kartą reikalavo visiško įtraukimo į bendrojo lavinimo mokyklas kaip vienintelio būdo įgyvendinti įtraukųjį ugdymą (Zeidan ir kt., 2022).

Pirmiausia, savo bendrojoje pastaboje Nr. 4 JT Neįgaliųjų teisių komitetas aiškiai pareiškė, kad bendrojo ir specialiojo ugdymo sistemų išlaikymas prieštarauja laipsniškam teisės į įtraukųjį ugdymą įgyvendinimui (Tsai, Wu, 2023). Panašiai, peržiūrėdamas tyrimus ir pranešimus, jis paragino panaikinti specialiojo ugdymo sistemas ir reikalavo, kad „visi mokiniai būtų priimami visų mokyklų, nepaisant jų gebėjimų ir įgūdžių“.

Baigiamosiomis pastabomis JT Neįgaliųjų teisių komitetas taip pat palaipsniui nustatė visiško įtraukimo į bendrojo lavinimo mokyklas principą. Iš tiesų, pirmiausia buvo reikalaujama, kad valstybės „[užtikrintų], jog sprendimai dėl vaikų su negalia perkėlimo į specialiąją mokyklą ar specialiąsias klases [...] būtų priimami konsultuojantis su tėvais“ ir apgailestaujama, kad „vaikų su negalia tėvai negali laisvai spręsti dėl savo vaikams teikiamo ugdymo rūšies ir paslaugų“ (Page ir kt., 2021).

Tačiau vėliau palaipsniui buvo reikalaujama, kad valstybės suteiktų „visiems mokiniams su negalia, nepaisant jų asmeninių savybių, teisę į įtraukiojo mokymosi galimybes bendrojo lavinimo sistemoje“, ir kad būtų uždraustas bet koks ugdymas specialiojoje aplinkoje, prilyginant tai teisės į įtraukųjį ugdymą pažeidimui (Tsai, Wu, 2023).

Pavyzdžiui, atitinkami subjektai ne kartą smerkė nacionalinių įstatymų, leidžiančių ugdymą specialiosiose mokyklose, net ir išimties tvarka, „pavyzdinių mokyklų“ kurtiesiems, akliems [...], taip pat mokiniams, turintiems autizmą, egzistavimą kaip segregacijos ir diskriminacijos formą“ ir pasmerkė „dvigubo ugdymo sistemos, kuri segreguoja vaikus su negalia specialiosiose mokyklose, be kita ko, remiantis tėvų pasirinkimu, išlikimą“.

Reikėtų pažymėti, kad JT Neįgaliųjų teisių komitetas nemano, kad Vaikų su negalia ugdymas bendrojo lavinimo įstaigose savaime yra įtrauktis (Alshemari ir kt., 2023). Nepaisant to, palaipsniui buvo plėtojama įtraukiojo ugdymo, kaip įgyvendinamo tik bendrojo lavinimo ar kitose ugdymo įstaigose, samprata.

Socialinių įgūdžių lavinimo programos padeda specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams ugdyti ir taikyti veiksmingas socialines strategijas vaidmenų žaidimų, modeliavimo ir praktikos pagalba, taip gerinant socialinės sąveikos kokybę, o tai dar labiau padeda jiems ugdyti reikiamus socialinius įgūdžius ir didinti pasitikėjimą savimi (Entrich, Lauterbach, 2024).

Tarptautinė patirtis paskatino suformuluoti sistemą, skirtą mąstyti apie tai, kaip skatinti įtrauktį ir lygybę švietimo sistemose. Ankstesnė versija pakoreguota ir sutelkia dėmesį į penkis tarpusavyje susijusius veiksnius, kurie gali padėti nustatyti „pokyčių svertus“, kurie taikomi naudojant tokius ugdymo elementus kaip mutaciniai raktažodžiai – tai raktažodžiai, kurių dažnis per tam tikrą laikotarpį staiga padidėja (Sefen ir kt., 2020).

Vadinamasis „sprogimo aptikimas“ leidžia nustatyti besivystančias tendencijas įtraukiojo ugdymo tyrimuose specialiojo ugdymo srityje. Šis metodas leidžia peržiūrėti ir numatyti pagrindines problemas, kurios ateityje greičiausiai taps svarbios arba turės nuolatinio sprogimo tendenciją. Turi būti analizuojami išryškėjantys integruoto vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo tyrimų raktažodžiai, iš kurių galima apibendrinti tris charakteristikas (Gordon-Gould, Hornby, 2023).

Didžiausias centralumas yra socialinė įtrauktis, po to seka protinis atsilikimas, socialiniai įgūdžiai ir programos. Per pastarąjį dešimtmetį tyrimų dėmesys įtraukiamam vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymui pasikeitė. Ankstyvuojų laikotarpiu (2014–2017 m.) mokslininkai daugiausia dėmesio skyrė tokiems klausimams kaip intelekto negalia, socialiniai įgūdžiai, švietimo politika, mokytojų rengimas, sentimentai ir bendroji ugdymo programa (Weiste ir kt., 2022).

Tačiau viduriniuojų ir vėlyvuojų laikotarpiu (2018–2024 m.) dėmesys perėjo prie metaanalizės, patirties, dalyvavimo, iššūkių, socialinės integracijos, fizinio lavinimo, intervencijų, mokytojų rengimo ir kt., siekiant teikti švietimo išteklius ir paramos paslaugas (Page ir kt., 2021). Trečia, visi elementai turi gana trumpą mutacijos laikotarpį, o tai taip pat rodo, kad dauguma raktinių žodžių laikui bėgant yra linkę būti pakeisti naujais žodžiais, tačiau, palyginti, raktiniai žodžiai, kurių mutacijos laikas yra šiek tiek ilgesnis, yra protinis atsilikimas, mokytojų rengimas, metaanalizė ir iššūkiai, kurie trunka apie 3 metus (Entrich, Lauterbach, 2024).

Šioje sistemoje mokyklos iškeliamos į analizės centrą (Tsai, Wu, 2023). Tai sustiprina mintį, kad siekiant įtraukties, reikia sutelkti dėmesį į vietos bendruomenės įvadinių mokyklų pajėgumų didinimą, siekiant paremti vis įvairesnių besimokančiųjų dalyvavimą ir mokymąsi. Tai yra paradigmos pokytis, numatytas Salamankos deklaracijoje, kurią apibūdinau kaip „įtraukųjį posūkį“ (Entrich, Lauterbach, 2024).

Joje teigiama, kad siekiant įtraukties, siekiama plėtoti mokyklas, o ne tiesiog bandyti integruoti pažeidžiamas mokinių grupes į esamas sistemas (Maenner ir kt., 2023). Kartu sistemoje atkreipiamas dėmesys į įvairius kontekstinius veiksnius, turinčius įtakos mokyklų darbo atlikimo būdui. Šie veiksniai gali teikti paramą ir paskatinimą tiems mokyklų mokiniams, kurie nori judėti įtraukties linkme.

Tačiau tie patys veiksniai gali būti kliūtys pažangai. Šie veiksniai susiję su: principais, kuriais vadovaujamasi nustatant politikos prioritetus švietimo sistemoje; kitų vietos kontekste esančių asmenų, įskaitant platesnės bendruomenės, kuriai mokyklos tarnauja, narius ir už mokyklų sistemos administravimą atsakingų skyrių darbuotojus, požiūriais ir veiksmais; ir kriterijais, kurie naudojami mokyklų veiklai vertinti (Vaughn, Jacquez, 2020). Toliau paaiškinami visi penki veiksniai, pateikiant keletą pagrindinių idėjų, į kurias reikia atsižvelgti kuriant būsimą politiką.

Apibendrinant matyti, kad socialinių įgūdžių lavinimas gerina socialinę kompetenciją tokiais metodais kaip vaidmenų žaidimai ir grupinė veikla. Kalbant apie autizmo spektro elgesio valdymo įgūdžių tyrimus, mokslininkai teigė, kad minėti elementai veiksmingai nukreipia ir valdo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų elgesį. Be to, būtinos intervencijos strategijos.

TYRIMO METODIKA IR ETIKA

Tyrimo metodas. Tyrimui pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu. Kokybinis tyrimas pasirinktas, nes Sreejesh (2014) teigimu, kokybinio tyrimo pagalba gali išsamiai išsiaiškinti analizuojamą aspektą. Duomenys rinkti imant pusiau struktūruotą interviu. Interviu vykdytas pagal iš anksto suformuluotus preliminarinius klausimus, eigoje klausimus tikslinant ir papildant.

Kokybinio tyrimo duomenų analizei taikytas turinio analizės (*angl. content*) tyrimo metodas. Turinio analizė – metodas, skirtas apibendrinti reikšmingus kokybinius duomenis, kurie susiję su įvairiais aspektais. Turinio analizė apima 4 etapus (Morkevičius, 2012):

- daugkartinį teksto skaitymą;
- esminių kategorijų išskyrimą, remiantis „raktiniais“ žodžiais;
- kategorijų turinio skaidymas į subkategorijas;
- kategorijų ir subkategorijų interpretavimą bei pagrindimą, remiantis tekstiniais įrodymais.

Šiame tyrime buvo išanalizuoti 15 interviu tekstai, visų pirma juos skaitant, tuomet priskiriant tam tikrus klausimus kategorijoms ir pagal dalyvių atsakymus suskirstant į smulkesnius vienetus - subkategorijas. Tyrime pateikiamos tik atskiros tekstų ištraukos ir sąvokos, apibūdinančios išskirtas kategorijas. Tyrimas buvo atliekamas tol, kol buvo pasiektas momentas, kai iš dalyvių nebuvo gaunama naujos informacijos apie tyrimo objektą.

Tyrimo imtis. Tyrimo imties formulavimui taikyta pagal patogiąją atranką. Tai tokia atranka, kai pats tyrėjas nusprendžia ir pasirenka tuos žmones, kuriuos yra tikslingiausia apklausti. Šiuo atveju buvo apklausti pagrindiniai žmonės dirbantys su SUP vaikais skirtingose bendrojo lavinimo ugdymo įstaigose (mokytojai, socialiniai pedagogai, psichologai ir pavaduotojai ugdymui).

Tyrimo dalyviai. Apklausti pagalbos mokiniui specialistai (socialiniai pedagogai ir psichologai) bei mokytojai t. y. pagrindiniai žmonės dirbantys su SUP vaikais. Informacija apie tyrimo dalyvius pateikiama žemiau (žr. 1 lent). Tyrimo dalyvių vardai yra pakeisti, siekiant nepažeisti jų konfidencialumo.

Lentelė Nr. 1

Tyrimo dalyvių charakteristika

Tyrimo dalyviui priskirtas vardas	Pareigos	Darbo stažas dirbant su SUP mokiniais
Aistė	Psichologo asistentė	1,5 m.
Audronė	Mokytoja	8 m.
Daiva	Mokytoja	28 m.
Eglina	Mokytoja	9 m.
Eva	Mokytoja	6 m.
Greta	Socialinė pedagogė	2 m.
Ingrida	Mokytoja	4 m.
Karolina	Psichologė	4 m.
Laura	Mokytoja	8 m.
Lijana	Socialinė pedagogė	5 m.
Lina	Mokytoja	3 m.
Milena	Socialinė pedagogė	7 m.
Monika	Psichologė	5 m.
Reda	Socialinė pedagogė	23 m.
Vilma	Mokytoja	17 m.

Tyrimo organizavimas ir eiga. Tyrimas atliktas 2026 metų kovo – balandžio mėnesiais. Dėl tyrimo atlikimo buvo kreiptasi į kiekvieną potencialų tyrimo dalyvį telefonu. Kai buvo atrinkti tyrimo dalyviai, jiems klausimai buvo nusiųsti paštu ir paprašyta, kad tyrimo dalyviai atsakytų į klausimus.

Buvo laikomasi pagrindinių **tyrimo etikos** principų (Babbie, 2004):

1. Savanoriškas sutikimas dalyvauti tyrime.
2. Žalos tyrimo dalyviams nebuvimas.
3. Anonimiškumas ir konfidencialumas.

EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

Analizuojant švietimo organizacijos kultūrą įgyvendinant įtraukties sąlygas SUP mokinių ugdyme, išskirtos devynios kategorijos ir jas sudarančios subkategorijos (žr. 2 lent.).

Lentelė Nr. 2

Išskirtos kategorijos ir jas sudarančios subkategorijos

Kategorijos	Subkategorijos
Organizacijos kultūra	Vertybės Konvencinis / sutartinis organizacijos kultūros pobūdis Normatyvinis organizacijos kultūros pobūdis Dvigubi standartai
Organizacijos kultūros įtaka	Pozityvusis aspektas Negatyvusis aspektas
Organizacijos kultūros įtaka SUP turinčių mokinių integracijai	Organizacijos kultūros vertybių puoselėjimas/stiprinimas Empatijos ir tolerancijos puoselėjimas Bendravimo, komunikacijos užtikrinimas Visavertiškumo, požiūrio į mokinį ugdymas Mokinių įtrauktis
Organizacijos kultūros įtaka SUP turinčių mokinių ugdymo aplinkai	Personalo edukavimas Tinkamo, tolerantiško požiūrio formavimas Operatyvi reakcija Sunkesnių atvejų valdymas
Mokinių, turinčių SUP, integracijos ir ugdymo iššūkiai	Personalo trūkumas Infrastruktūros trūkumas Neigiamas požiūris į SUP turinčius mokinius Netinkamas krizių valdymas Nepakankamas specialistų pasirengimas Autistiškų, disleksijos sutrikimą turinčių vaikų problematika
Problemų, susijusių su SUP turinčių mokinių ugdymu, sprendimas	Bendradarbiavimo svarba Informavimo ir planavimo svarba Specializuota pagalba Pokalbių, diskusijų svarba Individualių planų svarba

Organizacijos kultūros įtaka sprendžiant su SUP turinčių mokinių ugdymu susijusias problemas	Vertybių puoselėjimas Personalo bendradarbiavimas Aiškus veikimo algoritmas Požiūrio įtaka Personalo švietimas
Organizacijos kultūros įtaka personalo nariui asmeniškai sprendžiant problemas, susijusias su SUP turinčių mokinių ugdymu	Vertybių puoselėjimas Aiškūs elgesio standartai Bendradarbiavimo svarba Empatijos ugdymas
Elgesio įpročiai, padedantys užtikrinti sėkmingą SUP turinčių mokinių integraciją	Bendradarbiavimas Lankstumas Švietimas ir edukacija Tinkama komunikacija

Šiame skyriuje pateikiami atlikto kokybinio tyrimo rezultatai: pateikiamas tyrimo rezultatų aptarimas, apibendrinimas, o taip pat ir šio tyrimo rezultatų palyginimas su kitais panašaus pobūdžio tyrimais ir jų rezultatais. Kaip matyti iš tyrimo instrumento, tyrimo dalyviams buvo užduota 10 klausimų. Atsakymai į šiuos klausimus žemiau aptariami tokia tvarka: pateiktų atsakymų pagrindu nustatoma svarbiausia / pagrindinė su klausimu susijusi kategorija, o po to ši kategorija išskaidoma ir į atitinkamas subkategorijas, kurios atsispindi pateiktose lentelėse. Atitinkama kategorija buvo išskirta pagal tyrimo tikslui aktualius elementus (todėl atitinkamai nurodomos ir subkategorijos) bei, kaip matyti iš žemiau pateikiamo tyrimo rezultatų aptarimo, galima nustatyti šių kategorijų / subkategorijų koreliaciją su tyrimo dalyvių citatomis. Galiausiai – pateiktas trumpas jų visų apibendrinimas, palyginant tyrimo rezultatus su kitais panašaus pobūdžio tyrimais ir jų rezultatais (išskiriant atitinkamus panašumus ir nustatytus skirtumus).

Tyrimo dalyviams buvo užduotas klausimas - kaip apibūdintumėte organizacijos kultūrą švietimo įstaigoje, kurioje dirbate (t. y. bendros vertybės mokyklos bendruomenėje, elgesio normos, įprastos daugumai bendruomenės narių, nerašyti susitarimai tam tikrose situacijose) ?

Atsakant į šį klausimą, suformuota pirmoji kategorija - **organizacijos kultūra** – tai specifinis vertybių, normų ir elgsenų rinkinys, siejantis toje pačioje organizacijoje dirbančius ar kitomis sąsajomis su organizacija susijusius žmones. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 3): vertybės, konvencinis / sutartinis organizacijos kultūros pobūdis, normatyvinis organizacijos kultūros pobūdis, empatija, dvigubi standartai.

Lentelė nr. 3

Kategorija – organizacijos kultūra

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Vertybės	„Pagal mokyklos viziją ir vertybes, kultūra grindžiama pagarba, pasitikėjimu, bendryste ir pilietiškumu, siekiant ugdyti sėkmingas asmenybes saugioje ir įtraukioje aplinkoje.“ (Aistė) „Organizacijos kultūrą mūsų mokykloje apibūdinau kaip pagarbą, tolerantišką ir orientuotą į mokinį. Visuomet ir visur akcentuojama, kad dirbame vaiko labui. Tarp kolegų bendraujame pagarbiai ir draugiškai.“ (Eva) „Mokykloje galioja šios vertybės <...>“ (Greta). „Organizacijos kultūra šioje mokykloje yra grįsta tarpusavio pagarba, tiek tarp kolegų, tiek bendraujant su mokinių tėvais.“ (Ingrida) „Mokyklos vidinė kultūra grįsta pasitikėjimu, pagarba ir bendradarbiavimu.“ (Karolina) „<...> galioja bendros vertybės (pagarba, bendradarbiavimas, vaiko gerovė) <...>.“ (Lina) „Mokyklos kultūra atspindi pagrindines mokyklos vertybes <...>.“ (Milena) „Mūsų įstaigos kultūra grindžiama bendradarbiavimo, pagarbos ir atsakomybės vertybėmis.“ (Reda) „<...> pagrindinės mokyklos vertybės išliko tos pačios: pagarba, bendradarbiavimas, atsakomybė, tradicijos. Stengiamasi šias vertybes išlaikyti.“ (Vilma)
Konvencinis / sutartinis organizacijos kultūros pobūdis	„Nerašyti susitarimai: tarpusavio palaikymas, supratingumas ir pagalba.“ (Aistė) „<...> kolegos laikosi susitarimų, tai padeda sunkiose situacijose.“ (Eglina) „<...> yra tam tikri nerašyti susitarimai kaip bendraujame su kolegomis, mokinių tėvais ir mokiniais.<...>.“ (Laura) „<...> galioja susitarimai bendradarbiauti tarp kolegų siekiant įgyvendinti bendrus tikslus.“ (Lina) „Galioja nerašyti susitarimai <...>.“ (Milena)
Normatyvinis organizacijos kultūros pobūdis	„Oficialios gairės yra <...>.“ (Daiva)

	„<...> mokyklą reglamentuojantys dokumentai numato elgesio normas. <...>“ (Lijana)
Dvigubi standartai	„Egzistuoja dvigubi standartai tam tikrų darbuotojų atžvilgiu. Tiesioginė vadovė yra linkusi labiau vadovauti negu išklaudyti darbuotojų interesus.“ (Monika)

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, kalbant apie organizacijos kultūrą tyrimo dalyviai didžiausią dėmesį skiria būtent vertybėms, jų svarbai (pvz., „<...> galioja bendros vertybės (pagarba, bendradarbiavimas, vaiko gerovė) <...>.“ (Lina); „Mokyklos kultūra atspindi pagrindines mokyklos vertybes <...>.“ (Milena)). Nors galėtų būti išskiriami ir kiti aktualūs aspektai (pvz., empatijos ar dvigubų standartų egzistavimas), tačiau didžiausias dėmesys skiriamas būtent organizacijos vertybėms.

Tačiau ne mažesnę reikšmę turi ir kiti faktoriai – tokie kaip konvencinis (sutartinis) organizacijos kultūros elementų pobūdis (pvz., „Galioja nerašyti susitarimai <...>.“ (Milena)) arba normatyvinis (t. y. tam tikro subjekto priimtomis normomis nustatytas) organizacijos kultūros elementų pobūdis (pvz., „<...> mokyklą reglamentuojantys dokumentai numato elgesio normas. <...>“ (Lijana)).

Tyrimo dalyviams buvo užduotas klausimas - kaip apibūdintumėte organizacijos kultūros įtaką ugdymo organizavimui ir įgyvendinimui? Ar ši įtaka labiau pozityvi ar negatyvi? Iš šio klausimo suformuluota sekanti kategorija - **organizacijos kultūros įtaka** atskleidžia, kokį konkretų poveikį organizacijos kultūra gali daryti pačiai organizacijai. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 4): pozityvusis ir negatyvusis organizacijos kultūros aspektas.

Lentelė nr. 4

Kategorija – organizacijos kultūros įtaka

Subkategorija	Patvirtinantis tyrimo dalyvių teiginiai
Pozityvusis aspektas	„Daugiausia pozityvi įtaka, <...>. Kuriama palaikanti, įtrauki aplinka, <...>.“ (Aistė) „Tai padeda, kai yra bendras vyraujantis mokytojų požiūris į vaiką ir mokinį.“ (Audronė) „Visumoje įtaka pozityvi.“ (Daiva) „Pozityvi, padeda spręsti problemas.“ (Eglina) „Tikrai pozityvi.“ (Eva) „Labiau pozityvi <...>.“ (Greta)

	„<i>Labiau pozityvi, tarpusavio pagarba padeda sunkiose situacijose.</i>“ (Ingrida) „<i>Labiau pozityvi.</i>“ (Karolina) „<i>Tikrai pozityvi.</i>“ (Laura) „<i>Įtaka pozityvi <...>.</i>“ (Lijana) „<i>Svarbu pozityvi vidinė organizacijos kultūra <...>.</i>“ (Lina) „<i>Pozityvi.</i>“ (Milena) „<i>Pozityvi kultūra skatina mokinių motyvaciją, gerus santykius, bendradarbiavimą.</i>“ (Reda) „<i>Kuomet tarpusavyje bendraujame pagarbiai ir išklausydami, lengviau suprasti vienas kito poreikius <...>.</i>“ (Vilma)
Negatyvusis aspektas	„<i>Požiūris į mokytoją kartais kiša koją, norėtusi, kad teorija labiau atsispindėtų praktikoje arba praktika teorijoje.</i>“ (Daiva) „<i>Yra įsisenėjusių problemų ugdymo vykdymo atveju, tad organizacijos kultūros įtaka yra labiau negatyvi. Pasiteisinimas, kad esame mažų vaikų mokykla, neveikia <...>.</i>“ (Monika)

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, absoliuti dauguma tyrimo dalyvių pažymi, kad organizacijos kultūros įtaka pačiai organizacijai yra pozityvi, teigiama. Tačiau galima pastebėti, kad egzistuoja ir tam tikri negatyvūs elementai ir šiais atvejais tyrimo dalyviai ir įvardija, kokie yra konkretūs neigiami organizacijos įtakos aspektai – pvz., „*Yra įsisenėjusių problemų ugdymo vykdymo atveju, tad organizacijos kultūros įtaka yra labiau negatyvi.* <...>“ (Monika); „*Požiūris į mokytoją kartais kiša koją, <...>.*“ (Daiva)). Tai reiškia, kad analizuojant organizacijos kultūros įtaką būtina įvertinti ir šiuos negatyvius organizacijos kultūros aspektus.

Tyrimo dalyviams buvo užduotas klausimas - kaip organizacijos kultūra galėtų padėti siekiant sklandžios specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integracijos švietimo įstaigoje ? Suformuluota kategorija - **organizacijos kultūros įtaka SUP turinčių mokinių integracijai** – vienas iš esminių elementų, kurio tinkamas įvertinimas sudaro prielaidas tam, jog SUP turintys mokiniai galėtų tinkamai integruotis ugdymo įstaigoje bei ugdymo procese, jiems būtų sudarytos visos įmanomos galimybės gerai jaustis priklausant atitinkamos švietimo įstaigos bendruomenei. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 5): organizacijos kultūros vertybių puoselėjimas/stiprinimas, empatijos ir tolerancijos puoselėjimas, bendravimo, komunikacijos užtikrinimas visavertiškumo, požiūrio į mokinį ugdymas, įtraukties sąlygų įgyvendinimas.

Lentelė Nr. 5. Kategorija - organizacijos kultūros įtaka SUP mokinių integracijai

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Organizacijos kultūros vertybių puoselėjimas/stiprinimas	„<...> stiprindama pagarbos, pasitikėjimo ir bendrystės vertybes bei kuriant saugią, įtraukią aplinką visuose lygiuose (darbuotojai, mokiniai, mokinių tėvai).“ (Aistė)
Empatijos ir tolerancijos puoselėjimas	„Jei vyrauja bendra empatijos ir tolerancijos nuostata mokykloje <...>.“ (Audronė) „<...> skatinti toleranciją ir pagarbą, skatinti bendradarbiavimą, kurti saugią emocinę aplinką.“ (Reda) „<...> svarbu tolerantiškai priimti kitokią nuomonę, pabandyti daryti kitaip nei įprastai darome prieš pasakant, kad tai neįmanoma.“ (Vilma)
Bendravimo, komunikacijos užtikrinimas	„Gyvi susitikimai, susipažinimas su mokiniu ir tėvais dar prieš mokslo metus ir gyvi susitikimai mokslo metų eigoje <...>.“ (Daiva) „Bendri susitarimai gali padėti rengiant pagalbos programas ir jas įgyvendinant.“ (Eglina)
Visavertiškumo, požiūrio į mokinių ugdymas	„<...> svarbu, kad būtų akcentuojama kiekvieno vaiko vertė mokyklos bendruomenei.“ (Eva) „Vidinė organizacijos kultūra galėtų padėti keičiant požiūrį į SUP mokinius, ypač vyresniosios kartos mokytojų.“ (Ingrida) „Svarbu sukurti bendrą mokykloje vyraujančią pozityvų požiūrį į SUP mokinius.“ (Karolina) „Kuriam priimančia ir saugia aplinka, kurioje kiekvienas mokinys jaučiasi vertinamas nepaisant savo gebėjimų ar sunkumų.“ (Lijana)
Mokinių įtrauktis	„Labai svarbu, kad mokyklos kolektyvas matytų įtraukties viziją pozityvioje šviesoje ir norėtų prisidėti prie šios idėjos realaus įgyvendinimo.“ (Greta) „Kalbant apie įtrauktį, manau svarbiausias dalykas yra žmonių požiūris, ar jie pritaria šiai idėjai.“ (Laura) „Jei visi sutariame, kad kiekvienas vaikas vertas turėti jam tinkamą ir pritaiktą ugdymo(si) aplinką, tuomet ir visa mokyklos bendruomenė siekia šio bendro tikslo.“ (Lina) „<...> svarbu, kad mokyklos mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, mokinio tėvai

	<i>ir mokyklos vadovybė bendrautų betarpiškai ir nuolatos <...>.“ (Milena)</i>
--	--

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, esminiai SUP turinčių mokinių integracijos elementai yra įtraukties užtikrinimas (pvz., „*Labai svarbu, kad mokyklos kolektyvas matytų įtraukties viziją pozityvioje šviesoje ir norėtų prisidėti prie šios idėjos realaus įgyvendinimo.*“ (Greta)), empatijos bei tolerancijos ugdymas (pvz., „*<...> skatinti toleranciją ir pagarbą, skatinti bendradarbiavimą, kurti saugią emocinę aplinką.*“ (Reda)), taip pat būtina pabrėžti ir mokinių vertės, visavertiškumo aspektus (pvz., „*<...> svarbu, kad būtų akcentuojama kiekvieno vaiko vertė mokyklos bendruomenei.*“ (Eva)). Todėl kiekviena organizacija, siekdama užtikrinti sklandžią SUP mokinių integraciją, turėtų dėti maksimalias pastangas, kad kompleksiskai taikytų visas šias priemones, tokiu būdu siekiant geriausio tuo metu įmanomo rezultato.

Tyrimo dalyviams užduotas ketvirtas klausimas - jūsų nuomone, švietimo įstaigoje, kurioje dirbate organizacijos kultūra prisideda kuriant tolerantišką ir pozityvią ugdymo ir ugdymosi aplinką SUP mokiniams ? Kaip ? Išskirta kategorija - **organizacijos kultūros įtaka SUP turinčių mokinių ugdymo aplinkai** sudaro galimybes nustatyti tuos veiksnius, kurių pagrindu organizacijos kultūra gali tiesiogiai prisidėti prie to, kad būtų užtikrinta galimybė sukurti aplinką, tinkamą SUP mokinių ugdymui. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 6): personalo edukavimas, tinkamo, tolerantiško požiūrio formavimas, operatyvi reakcija, sunkesnių atvejų valdymas.

Lentelė nr. 6

Kategorija - organizacijos kultūros įtaka SUP mokinių ugdymo aplinkai

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Personalo edukavimas	„<i><...> kalbamasi su visais mokyklos bendruomenės nariais siekiant šviesti juos apie įvairius sutrikimus, parodoma, jog laikomasi vertybių užtikrinti ugdymą kiekvienam mokiniui <...>.“ (Aistė)</i> „<i><...> vyksta individualūs pokalbiai ir grupiniai mokymai, kurių tikslas šviesti mokyklos bendruomenę apie įvairius sutrikimus, ugdymo pritaikymą ir pagalbą mokiniui.“ (Karolina)</i> „<i>Periodiškai yra organizuojami įtraukties mokymai mokytojams ir pagalbos specialistams.“ (Lina)</i>

	„<...> kalbama apie mokinių skirtybes bei sutrikimus, mokytojams organizuojami mokymai padedantys pritaikyti pamokas skirtingiems mokinių poreikiams.“ (Vilma)
Tinkamo, tolerantiško požiūrio formavimas	„Bendruomenės požiūris į SUP vaiką tuomet yra pozityvesnis.“ (Audronė) „<...> prisideda, apie tolerancijos svarbą, patyčių žalą ir kiekvieno vaiko gerą savijautą kalbama pakankamai dažnai.“ (Eva) „<...> tolerancijos, pozityvaus požiūrio ir noro padėti kiekvienam SUP mokiniui yra pakankamai. Vadovybė ir specialistai nuolatos kalbasi su mokytojais apie įtrauktį ir bando sukurti kuo pozityvesnį požiūrį į SUP mokinius, akcentuojama, kad kiekvienas mokinys yra vienodai svarbus ir vertingas.“ (Greta) „<...> įsivyrąja bendras požiūris mokykloje, kad SUP mokiniai yra lygiaverčiai mokyklos bendruomenės nariai ir jų poreikiai tiek pat svarbūs kiek ir kitų mokinių, tai padeda kuriant tolerantišką ir pozityvią aplinką SUP mokiniams <...>.“ (Ingrida) „Situacija mokykloje dėl tolerancijos ir pozityvaus ugdymo stipriai pagerėjo.“ (Lijana) „Pozityvi organizacijos kultūra, kurioje visi nariai lygiaverčiai svarbūs, padeda kurti tolerantišką aplinką mokykloje, padeda keisti požiūrį į mokinių ir jų poreikių įvairovę.“ (Milena) „<...> siekiama pakeisti kai kurių mokytojų negatyvią poziciją kuriant tolerantišką ir pozityvią ugdymo ir ugdymosi aplinką SUP mokiniams.“ (Monika)
Operatyvi reakcija	„<...> laiku reaguojama į situacijas, <...>“ (Eglina)
Sunkesnių atvejų valdymas	„<...> skiriamas dėmesys sunkiems atvejams.“ (Eglina) „<...> net sunkiais atvejais vaiko gerovė ir gera savijauta yra svarbiausias prioritetas.“ (Laura)

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, ypatingai didelį dėmesį tyrimo dalyviai skiria būtent organizacijos personalo edukavimui ir švietimui (pvz., „<...> vyksta individualūs pokalbiai ir grupiniai mokymai, kurių tikslas šviesti mokyklos

bendruomenę apie įvairius sutrikimus, ugdymo pritaikymą ir pagalbą mokiniui.“ (Karolina); „*Periodiškai yra organizuojami įtraukties mokymai mokytojams ir pagalbos specialistams.*“ (Lina)). Tačiau, anot tyrimo dalyvių, ne mažesnę reikšmę turi ir tai, jog būtina užtikrinti operatyvią reakciją (pvz., „*<...> laiku reaguojama į situacijas, <...>*“ (Eglina)) ir dėmesį skirti sunkesnių atvejų valdymui (pvz., „*<...> skiriamas dėmesys sunkiems atvejams.*“ (Eglina)). Tuo atveju, kai organizacija pakankamai dėmesio skiria šiems aspektams, galima tikėtis, kad organizacijoje bus sukurta pozityvi aplinka, tinkama SUP mokinių ugdymui.

Penktuoju klausimu tyrimo dalyvių teirautasi su kokiais SUP mokinių integracijos ir ugdymo sunkumais susiduria ugdymo įstaiga, kurioje dirbate? Su kokiais iššūkiais susiduriate jūs asmeniškai?

Išskirta kategorija - **mokinių, turinčių SUP, integracijos ir ugdymo iššūkiai** atskleidžia tuos pagrindinius neigiamus veiksnius, kurie bent iš dalies apsunkina SUP mokinių integraciją ir ugdymą (todėl turi būti ieškoma būdų, kaip būtų galima šiuos iššūkius suvaldyti, pašalinti jų egzistavimą). Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 7): personalo trūkumas, infrastruktūros trūkumas, neigiamas požiūris į SUP turinčius mokinius, netinkamas krizių valdymas, nepakankamas specialistų pasirengimas, autistiškų, disleksijos sutrikimą turinčių vaikų problematika.

Lentelė nr. 7

Kategorija – SUP mokinių integracijos ir ugdymo iššūkiai

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Personalo trūkumas	„<i><...> specialistų etatų <...> trūkumas.</i>“ (Aistė) „<i>Specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas <...>.</i>“ (Eva) „<i><...> labai trūksta mokinio padėjėjų <...>.</i>“ (Greta) „<i>Specialistų trūkumas <...>.</i>“ (Karolina) „<i>Specialistų trūkumas.</i>“ (Lijana) „<i><...> neužtenka turimų mokinio padėjėjų, specialistai turi beprotiškai didelį krūvį.</i>“ (Lina) „<i>Per maži žmogiškieji ir laiko resursai. Sumažintas mokinių padėjėjų skaičius.</i>“ (Monika) „<i>Pagrindinė problema su kuria susiduria mokykla yra darbuotojų trūkumas, ypač mokinio padėjėjų.</i>“ (Vilma)
Infrastruktūros trūkumas	„<i><...> patalpų trūkumas (pvz. daugiau ramybės erdvių, kabinetų naujiems</i>

	<i>specialistams, kur būtų galima dirbti su SUP turinčiais mokiniais), <...>.“ (Aistė)</i> <i>„<...> labai trūksta <...> patalpų <...>.“ (Greta)</i> <i>„<...> erdvių trūkumas individualiam darbui su SUP mokiniais <...>.“ (Karolina)</i> <i>„Didžiausi sunkumai kyla dėl <...> ribotų resursų <...>.“ (Reda)</i>
Neigiamas požiūris į SUP turinčius mokinius	<i>„<...> kai kurių bendruomenės narių neigiamas požiūris į SUP mokinius, tėvų nebendradarbiavimas.“ (Aistė)</i> <i>„Mokykla vis dar susiduria su negatyviu mokytojų požiūriu į SUP vaikų ugdymą kartu su mokiniais neturinčiais specialiųjų poreikių <...>.“ (Ingrida)</i> <i>„<...> dalies mokytojų negatyvus požiūris į SUP mokinius ir jų nenoras priimti pokyčius.“ (Karolina)</i>
Netinkamas krizių valdymas	<i>„Krizinės situacijos, nesame pakankamai pasiruošę joms, ne visada žinome kaip tinkamai reaguoti ir kokių veiksmų imtis.“ (Audronė)</i> <i>„Man sunkiausia yra suvaldyti krizines situacijas, nes trūksta žinių ir pasirengimo jas spręsti.“ (Lina)</i>
Nepakankamas specialistų pasirengimas	<i>„<...> mokytojų ir kitų mokyklos darbuotojų nepakankamas pasirengimas dirbti su ypač sunkiais SUP mokiniais.“ (Laura)</i> <i>„Man sudėtingiausia dirbant su SUP mokiniais, ne patys jie, o jų tėvai ir jų kai kuriais atvejais neadekvatūs ir pernelyg aukšti reikalavimai. Man trūksta metodikų, kaip juos vertinti.“ (Monika)</i> <i>„Didžiausi sunkumai kyla dėl <...> bendruomenės pasirengimo užtikrinti visiems mokiniams tinkamas ugdymo sąlygas.“ (Reda)</i>
Autistiškų, disleksijos sutrikimą turinčių vaikų problematika	<i>„Kyla sunkumų ugdant autistiškus mokinius, turinčius disleksijos sutrikimų.“ (Eglina)</i>

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, didžiausius iššūkius, su kuriais susiduria SUP turinčius mokinius ugdančios organizacijos, yra personalo trūkumas (pvz., „Pagrindinė problema su kuria susiduria mokykla yra darbuotojų trūkumas, ypač mokinio padėjėjų.“ (Vilma)). Tačiau ne mažiau svarbu ir tai, jog organizacijose tokiame ugdymui trūksta patalpų (pvz., „<...> labai trūksta <...> patalpų <...>.“ (Greta); „<...> erdvių trūkumas individualiam darbui su SUP mokiniais <...>.“ (Karolina)). Deja, bet vis dar susiduriama ir su neigiamu požiūriu į SUP

turinčius mokinius (pvz., „Mokykla vis dar susiduria su negatyviu mokytojų požiūriu į SUP vaikų ugdymą kartu su mokiniais neturinčiais specialiųjų poreikių <...>.“ (Ingrida)). Įvertinus visus šiuos iššūkius, galima numatyti ir priemones, kurių pagrindu galima būtų suvaldyti šiuos iššūkius, sumažinti jų neigiamą poveikį konkrečioje organizacijoje.

Šeštasis tyrimo dalyviams užduotas klausimas - kokiais būdais (kaip) įprastai yra sprendžiamos SUP mokinių ugdymo organizavimo ir įgyvendinimo problemos ugdymo įstaigoje, kurioje dirbate?

Kategorija - **problemų, susijusių su SUP turinčių mokinių ugdymu, sprendimas** leidžia identifikuoti tas priemones, kurias konkrečioje organizacijoje taiko pagalbos mokiniui specialistai tam, kad būtų galima eliminuoti tam tikras problemas (arba bent jau sumažinti jų daromą neigiamą poveikį). Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 8): bendradarbiavimo svarba, informavimo ir planavimo svarba, specializuota pagalba, pokalbių, diskusijų svarba, individualių planų svarba.

Lentelė nr. 8

Kategorija - *Problemų, susijusių su SUP mokinių ugdymu, sprendimas*

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Bendradarbiavimo svarba	„Bendradarbiaujant, kai paprašoma pagalbos, ieškoma galimybių perdėlioti prioritetus.“ (Aistė) „<...> bendradarbiaujama su mokinio tėvais ir mokytojais.“ (Greta) „Bendradarbiaujant su SUP mokinio tėvais, mokytojais ir pagalbos mokiniui specialistų komanda.“ (Ingrida) „Bendradarbiaujant komandoje ieškoma sprendimų, papildomų priemonių ir resursų iškilusioms problemoms spręsti.“ (Karolina) „Pagalba vienas kitam tarp kolegų, supratimas ir palaikymas, gali pastiprinti sunkių situacijų metu, kuomet žmogus jaučiasi įstrigęs problemų kūryje.“ (Milena) „Savalaikiai VGK posėdžiai, pagalba mokytojams, konsultacijos mokytojams ir mokinių padėjėjams.“ (Monika)
Informavimo ir planavimo svarba	„Mokytojas informuoja pagalbos mokiniui specialistus arba administraciją apie problemą, vyksta pasitarimai, numatomi tolimesni veiksmai.“ (Audronė)
Specializuota pagalba	„Suteikiama specialistų pagalba, pritaikomos programos.“ (Eglina)

Pokalbių, diskusijų svarba	„Mokinių ir mokytojų pokalbiai apie tai su kokiais sunkumais susiduria mokinys, trišaliai pokalbiai su mokinio tėvais, pasitarimai su mokyklos specialistais ir administracija.“ (Eva) „Problemos sprendžiamos VGK posėdžiose, metodinėse pasitarimuose.“ (Lijana) „<...>VGK posėdžiai, trišaliai susitikimai su mokinio tėvais, <...>.“ (Lina) „Vyksta pasitarimai tarp pagalbos mokiniui specialistų, <...>, bendraujama su mokinio tėvais siekiant geriausio rezultato.“ (Vilma)
Individualių planų svarba	„Kiekvienam SUP mokiniui yra paruošiamas individualus pagalbos planas, tuomet ieškoma būdų ir galimybių įgyvendinti šį planą, <...>.“ (Greta) „<...> mokslo metų pradžioje sudaromas pagalbos mokiniui planas, su šiuo planu yra supažindinami mokinio tėvai ir mokytojai, planas pradedamas įgyvendinti ir jei pasitaiko nesklandumų pagalbos mokiniui komanda, kartu su mokyklos vadovybe koreguoja šį planą.“ (Laura) „Problemos sprendžiamos per individualizuotą ugdymą <...>.“ (Reda)

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, siekiant išspręsti su SUP turinčių mokinių ugdymu susijusias problemas, daugiausia dėmesio skiriama personalo, specialistų bei tėvų bendravimui ir pokalbiams (pvz., „*Problemos sprendžiamos VGK posėdžiose, metodinėse pasitarimuose.*“ (Lijana)), taip pat dedant maksimalias pastangas individualizuoti tokių mokinių ugdymą (pvz., „*Problemos sprendžiamos per individualizuotą ugdymą <...>.*“ (Reda)). Savaimė suprantama, ne mažiau svarbus ir bendradarbiavimas, kuris, anot tyrimo dalyvių, yra itin svarbus sprendžiant aptariamus iššūkius (pvz., „<...> bendradarbiaujama su mokinio tėvais ir mokytojais.“ (Greta)).

Tyrimo dalyvių klausta, kaip organizacijos kultūra (t. y. vertybės, organizacijos įpročiai, elgesio normos) galėtų padėti sprendžiant sunkumus su kuriais susiduria ugdymo įstaiga organizuojant ir įgyvendinant SUP mokinių ugdymą? Išskirta kategorija - **organizacijos kultūros įtaka sprendžiant su SUP mokinių ugdymu susijusias problemas** atskleidžia vieną iš esminių šio tyrimo aspektų, t. y. kaip organizacijos kultūros formavimas sudaro prielaidas tam, kad būtų galima pagerinti SUP turinčių mokinių ugdymo procesą. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo

metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 9): vertybių puoselėjimas, personalo bendradarbiavimas, aiškus veikimo algoritmas, požiūrio įtaka, personalo švietimas.

Lentelė nr. 9

Kategorija - Organizacijos kultūros įtaka sprendžiant su SUP mokinių ugdymu susijusias problemas

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Vertybių puoselėjimas	„Aiškos vertybės skatina visą bendruomenę priimti SUP mokinius kaip lygiaverčius - galėtų padėti per asmeninius pavyzdžius, švietimą.“ (Aistė) „<...> svarbu, kad mokykla turėtų aiškas vertybes ir jomis vadovautųsi organizuojant ir įgyvendinant SUP mokinių ugdymą.“ (Karolina)
Personalo bendradarbiavimas	„Nuolatinis mokytojų bendradarbiavimas, dalijimasis patirtimi ir pagalbos prašymas, leidžia efektyviau spręsti iššūkius ir rasti tinkamus ugdymo metodus kiekvienam mokiniui.“ (Aistė) „Specialistai tinkamai reaguoja į sunkias situacijas, bendradarbiauja.“ (Eglina) „Manau kolektyvo viduje yra svarbu susitarti dėl bendrų tikslų ir prioritetų, aiškiai juos išreikšti ir susitarti dirbti ta linkme.“ (Eva) „Manau bendras susitarimas komandoje, <...>.“ (Lina) „Nuolatinė komunikacija tarp kolegų mokytojų, taip pat pagalbos specialistų, mokinio tėvų ir administracijos. <...> Taip svarbu bendrauti pagarbiai, išklausti ir išgirsti vieniems kitus.“ (Milena)
Aiškus veikimo algoritmas	„Aiškos elgesio normos padeda mokytojams geriau reaguoti į skirtingas situacijas klasėje ir pritaikyti ugdymą, taigi svarbus algoritmų priminimas ir peržiūra.“ (Aistė)
Požiūrio įtaka	„<...> labai priklauso nuo bendro mokykloje vyraujančio požiūrio į SUP vaikus, jei jis pozityvus automatiškai ir geranoriškumo sprendžiant sunkias situacijas yra daugiau.“ (Aistė) „Labai svarbu, kad mokykloje galėtų bendras nerašytas susitarimas, kad kiekvienas mokinys yra vienodai svarbus ir vertingas, tai padeda pozityviau žiūrėti į sudėtingas situacijas, <...>.“ (Greta)

	„<...> būtinas pozityvus mokyklos bendruomenės požiūris į SUP mokinius, kitaip pagalbos mokiniui sistema neveiks tinkamai.“ (Laura) „Patyčių prevencija, tolerancijos ugdymas ir atviras požiūris į įvairovę.“ (Lijana)
Personalo švietimas	„Nuolatinis mokyklos bendruomenės švietimas ir dalijimasis patirtimi leidžia lengviau susidoroti su išskylančiais sunkumais.“ (Karolina)

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, didžiausią dėmesį tyrimo dalyviai šiuo atveju skiria idėjai, kad būtina užtikrinti maksimalų personalo, specialistų bei tėvų bendravimą ir bendradarbiavimą (pvz., „Nuolatinis mokytojų bendradarbiavimas, dalijimasis patirtimi ir pagalbos prašymas, leidžia efektyviau spręsti iššūkius ir rasti tinkamus ugdymo metodus kiekvienam mokiniui.“ (Aistė)). Tačiau ne mažesnę reikšmę turi ir tai, koks požiūris vyrauja organizacijoje, t. y. kaip organizacijos kultūra formuoja požiūrį į SUP turinčių mokinių problematiką ir šių mokinių ugdymą (pvz., „<...> būtinas pozityvus mokyklos bendruomenės požiūris į SUP mokinius, kitaip pagalbos mokiniui sistema neveiks tinkamai.“ (Laura); „Patyčių prevencija, tolerancijos ugdymas ir atviras požiūris į įvairovę.“ (Lijana)).

Klausimas - kaip organizacijos kultūra (t. y. vertybės, organizacijos įpročiai, elgesio normos) galėtų padėti sprendžiant sunkumus su kuriais susiduriate jūs asmeniškai organizuojant ir įgyvendinant SUP mokinių ugdymą? Padėjo išskirti sekančią kategoriją - **organizacijos kultūros įtaka personalo nariui asmeniškai sprendžiant problemas, susijusias su SUP mokinių ugdymu**, skirtingai nei aukščiau aptartas klausimas, leidžia aptarti pagrindines priemones, kurias kiekvienu konkrečiu atveju gali taikyti ugdymo specialistas savo asmeninės patirties atžvilgiu. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 10): vertybių puoselėjimas, aiškūs elgesio standartai, bendradarbiavimo svarba, empatijos ugdymas.

Lentelė nr. 10

Kategorija - Organizacijos kultūros įtaka personalo nariui asmeniškai sprendžiant problemas, susijusias su SUP mokinių ugdymu

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Vertybių puoselėjimas	„<...> stiprinamos vertybės padėtų keisti dalies bendruomenės neigiamą požiūrį į SUP mokinius. Jei visa mokykla kryptingai laikosi

	<i>nuostatos, kad kiekvienas vaikas yra vertingas, mažėja stigmatizacija ir didėja bendras palaikymas.“ (Aistė)</i>
Aiškūs elgesio standartai	<i>„Aiškios elgesio normos, skatinančios atvirą komunikaciją ir partnerystę, galėtų pagerinti santykius su tėvais.“ (Aistė)</i>
Bendradarbiavimo svarba	<i>„Daugiau bendradarbiavimo <...> kolektyvo viduje galėtų padėti spręsti krizines situacijas, galbūt reaguojama į jas būtų kitaip.“ (Audronė)</i> <i>„Specialistai ne ignoruoja, o reaguoja, ieško bendro problemos sprendimo.“ (Eglina)</i> <i>„<...> svarbu, kad mokytojų kolektyve būtų įprasta padėti vieni kitiems sunkiose situacijose, nes papildomų darbuotojų dažnai nėra pakankamai.“ (Eva)</i> <i>„Daugiau geranoriškumo kolegų rate galėtų padėti ieškant geriausio sprendimo sudėtingose situacijose, nes kartais to labai trūksta.“ (Greta)</i> <i>„<...> visi dirbame ta pačia linkme ir su tuo pačiu tikslu.“ (Ingrida)</i> <i>„<...> svarbu akcentuoti bendrus tikslus ir skatinti pagarbų bendravimą ir bendradarbiavimą.“ (Karolina)</i> <i>„Būtinasis SUP mokinių tėvų bendradarbiavimas su mokykla, kai to nėra SUP mokinių integracija mokykloje neretai tampa gana sudėtinga.“ (Laura)</i> <i>„Glaudus bendradarbiavimas su tėvais, nuolatinis bendradarbiavimas tarp mokytojų ir specialistų.“ (Lijana)</i> <i>„<...> bendradarbiaujama siekiant bendrų tikslų, įgyvendinant pagalbą mokiniui.“ (Lina)</i> <i>„Kolegų tarpusavio palaikymas gali padėti lengviau susidoroti su darbo krūviu ir nuolatinio stresu, taip pasidalinimas gerąja patirtimi, veiksmingais problemų sprendimo būdais.“ (Vilma)</i>
Empatijos ugdymas	<i>„Daugiau <...> empatijos kolektyvo viduje galėtų padėti spręsti krizines situacijas, galbūt reaguojama į jas būtų kitaip.“ (Audronė)</i>

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, iš esmės absoliuti dauguma tyrimo dalyvių aiškiai akcentuoja, kad siekiant išspręsti su SUP mokinių ugdymu susijusias problemas, labai svarbu užtikrinti maksimalų bendradarbiavimą (pvz., „<...> svarbu,

kad mokytojų kolektyve būtų įprasta padėti vieni kitiems sunkiose situacijose, nes papildomų darbuotojų dažnai nėra pakankamai.“ (Eva); „*Glaudus bendradarbiavimas su tėvais, nuolatinis bendradarbiavimas tarp mokytojų ir specialistų.*“ (Lijana)). Tačiau, kaip matyti iš tyrimo dalyvių atsakymų, šiuo atveju svarbūs ir kiti su bendradarbiavimu tiesiogiai susiję aspektai – vertybių puoselėjimas (pvz., „<...> stiprinamos vertybės padėtų keisti dalies bendruomenės neigiamą požiūrį į SUP mokinius. Jei visa mokykla kryptingai laikosi nuostatos, kad kiekvienas vaikas yra vertingas, mažėja stigmatizacija ir didėja bendras palaikymas.“ (Aistė)) bei empatijos ugdymas (pvz., „Daugiau <...> empatijos kolektyvo viduje galėtų padėti spręsti krizines situacijas, galbūt reaguojama į jas būtų kitaip.“ (Audronė))

Paskutinis klausimas, kuris buvo užduotas tyrimo dalyviams, t. y. Kokie organizacijos elgesio įpročiai, jūsų nuomone, turėtų daugiausia įtakos siekiant užtikrinti sėkmingą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integraciją ugdymo įstaigoje? Sklandų ugdymo organizavimą ir ugdymo įgyvendinimą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams?

Kategorija - **elgesio įpročiai, padedantys užtikrinti sėkmingą SUP turinčių mokinių integraciją** yra tie konkretūs elgesio modeliai, kurių pagalba galima realiai prisidėti prie to, jog bus pagerinta SUP turinčių mokinių integracija. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos (kurios, vadovaujantis tyrimo metu surinkta informacija, detalizuojamos žemiau – lentelėje Nr. 11): bendradarbiavimas, lankstumas, švietimas ir edukacija, tinkama komunikacija.

Lentelė nr. 11

Kategorija - elgesio įpročiai, padedantys užtikrinti sėkmingą SUP mokinių integraciją

Subkategorija	Patvirtinantys tyrimo dalyvių teiginiai
Bendradarbiavimas	„Nuolatinis bendradarbiavimas, dalijimasis atsakomybe.“ (Aistė) „Administracijos įsitraukimas ir bendradarbiavimas su mokinių tėvais.“ (Eglina) „Manau svarbiausias yra bendras pozityvus mokyklos bendruomenės požiūris į SUP mokinius, noras padėti mokiniui sklandžiai integruotis <...>.“ (Ingrida) „Jei komandoje kyla nesutarimų arba kolegos nėra geranoriški padėti vieni kitiems siekiant bendro tikslo sistemai veikti tinkamai yra labai sudėtinga.“ (Laura) „Nuolatinis, bendradarbiavimas tarp mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, tėvų.“ (Lijana) „Bendradarbiavimas, komandiškumas, pagarba vienas kitam ir mokiniui, manau, tai

	yra svarbiausi dalykai siekiant sklandaus ugdymo proceso ir SUP mokinių integracijos mokykloje.“ (Lina) „Svarbiausi įpročiai – pagarba, bendradarbiavimas, individualus požiūris ir nuolatinė pagalba.“ (Reda)
Lankstumas	„Lankstumas organizuojant ugdymą.“ (Aistė) „<...> lankstumas sprendžiant sudėtingas situacijas.“ (Karolina)
Švietimas ir edukacija	„Nuolatinis mokymasis ir refleksija.“ (Aistė) „Nuolatinis kvalifikacijos kėlimasis.“ (Lijana)
Tinkama komunikacija	„Atvira ir aiški komunikacija.“ (Aistė) „Manau komunikacija tarp kolegų ir noras padėti vienas kitam, net ir negaunant jokios asmeninės naudos labai padėtų sprendžiant sudėtingas situacijas, nes neretai jos nugula ant vieno ar kelių asmenų pečių.“ (Audronė) „<...> svarbu, kad kolektyvo viduje vyktų pagarbi, tačiau nuoširdi ir atvira komunikacija, kad mokyklos administracija išklausytų mokytojų patiriamas problemas ir motyvuotų siekti bendrų mokyklos tikslų.“ (Eva) „Atvira ir pagarbi komunikacija, atgalinis ryšys, <...>.“ (Karolina)

Kaip matyti iš aukščiau pateiktoje lentelėje nurodytų subkategorijų ir jas pagrindžiančių citatų, tyrimo dalyviai didžiausią dėmesį skiria bendradarbiavimui (pvz., „Administracijos įsitraukimas ir bendradarbiavimas su mokinių tėvais.“ (Eglina)) ir būtent toks elgesio įprotis sudaro prielaidas užtikrinti tinkamą mokinių, turinčių SUP, integraciją. Tačiau akcentuotina ir tai, jog svarbūs tokie elementai kaip lankstumas (pvz., „<...> lankstumas sprendžiant sudėtingas situacijas.“ (Karolina)), akcentuojama ir komunikacijos svarba (pvz., „Atvira ir aiški komunikacija.“ (Aistė)). Visų šių elgesio įpročių formavimas konkrečioje organizacijoje padėtų užtikrinti rezultatyvią SUP turinčių mokinių integraciją, pasiekti geresnius šio proceso rezultatus.

DISKUSIJA IR IŠVADOS

Kaip matyti iš tyrimo rezultatų aptarimo, daugeliu atvejų tyrimo dalyviai nurodė ir akcentavo bendradarbiavimo, tarimosi, pokalbių (ypač tarp personalo, specialistų, tėvų ar globėjų) svarbą. Tai reiškia, kad ypatingą reikšmę organizacinės kultūros atžvilgiu, tyrimo dalyvių nuomone, įgyja būtent bendradarbiavimo aspektas.

Moksliniuose tyrimuose (Moore ir kt., 2021) aiškiai nurodoma, jog būtent organizacinis kontekstas gali trukdyti arba skatinti įrodymais pagrįstų praktikų įgyvendinimą bendrojo lavinimo ugdymo įstaigose arba specializuoto ugdymo įstaigose, kuriose mokosi mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą. Kartu mokslininkai pabrėžia, jog būtent organizacijoje vyraujanti lyderystė yra susijusi su palankesnėmis sąlygomis organizuoti ir įgyvendinti ugdymo procesą SUP mokiniams, geresnio klimato organizacijos viduje kūrimu. Minėti mokslininkai akcentuoja, kad tai atitinka organizacinės teorijos pagrindus, t. y. kad tinkamai išreikšta lyderystė yra labai svarbus pozityvios aplinkos kūrimo veiksnys.

Taigi, lyginant su šiame rašto darbe pateiktu tyrimu, matyti, jog mokslinėje literatūroje akcentuojamas lyderystės aspektas ir būtent jam turėtų būti teikiamas ypatingas dėmesys, siekiant pagerinti organizacijos kultūrą ir (atitinkamai) sudaryti palankias sąlygas SUP mokinių ugdymui.

Kaip matyti iš šio tyrimo rezultatų, SUP mokinių sėkmingam organizavimui ir įgyvendinimui kaip teigia tyrimo dalyviai, gana nemažai įtakos turi tokie veiksniai kaip personalo edukavimas ir tinkamo, tolerantiško požiūrio formavimas. Tačiau moksliniuose tyrimuose (Tawa ir kt., 2024) akcentuojama ir tai, kad būtent vizionieriška lyderystė ir organizacinis įsipareigojimas daro įtaką mokytojų mokymo efektyvumui dirbant su SUP mokiniams.

Todėl, anot minėtų mokslininkų (Tawa ir kt., 2024), organizacijų vadovybė turėtų nuolat stiprinti vadovavimo kompetencijas ir didinti jų pasiryžimą kurti gyvybingą mokymo aplinką, kuri skatintų įtraukiojo ugdymo pažangą. Lyderystė yra svarbus veiksnys ne tik organizacijos kultūros formavimui, bet taip pat ir siekiant užtikrinti kiek įmanoma sklandesnę SUP mokinių ugdymo procesą.

Tyrimas atskleidžia, jog būtent įtraukusis ugdymas suteikia galimybių specialiųjų poreikių turintiems vaikams mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kartu su jokių specifinių poreikių neturinčiais mokiniams. Įtraukiojo ugdymo pagalba mokytojai siekia padėti vaikams lavinti socialinius įgūdžius, didinti toleranciją skirtybėms (tai, anot tyrimo dalyvių, yra vienas iš svarbių ugdymo proceso elementų).

Nepaisant to, anot mokslininkų, turėtų būti siekiama ne tik ir ne tiek SUP mokinių integracijos, tačiau tikresnės socialinės klasių ir mokyklų transformacijos. Dar daugiau – anot (Onet, Marian, 2023),

esant netinkamai organizacijos kultūrai, SUP mokinių integracija vyksta lėtai, o suinteresuoti pusės susiduria su daugybe prieštaravimų ir pasipriešinimų, lėtėja sprendimų priėmimas.

Todėl būtina ieškoti naujų priemonių, susijusių su diskriminacijos ir išankstinių nuostatų mažinimu.

Tokia pozicija iš dalies atitinka ir atlikto tyrimo rezultatus, kuriuose pabrėžiamas tiek teigiamo požiūrio poreikis, tiek būtinybė skatinti toleranciją ir empatiją ir, kaip minėta, stiprinti bendradarbiavimą, gerinti komunikaciją, tarpusavio pasitikėjimą ir vertybių puoselėjimą (toku būdu prisidedant prie mokinių, turinčių SUP, ugdymo proceso).

Apibendrinant matyti, kad atlikto tyrimo rezultatai, kuriuose akcentuojami bendradarbiavimo, tarpusavio pasitikėjimo, komunikacinis aspektai, iš dalies atitinka mokslinėje literatūroje padarytas išvadas, tačiau ne mažesnę reikšmę turi ir lyderystės, todėl siekiant pagerinti organizacijos kultūrą ir norint sudaryti prielaidas efektyviam SUP mokinių ugdymui, būtina atsižvelgti į visus šiuos aspektus ir juos taikyti kompleksiskai.

Pateikiamos tyrimo išvados:

1. Išanalizavus teorinius švietimo organizacijos kultūros aspektus, matyti, kad švietimo organizacijos kultūra suprantama kaip įprastas bei tradicijomis pagrįstas mąstymo ir veikimo būdas; švietimo organizacijos kultūrą sudaro bendrų prielaidų, įsitikinimų ir vertybių sistema, kuri valdo, kaip organizacijose žmonės elgiasi ir veikia. Organizacijose bendros vertybės ir įsitikinimai, kurie vystosi laikui bėgant, daro didelę įtaką tam, kaip nariai funkcionuoja ir atlieka savo pareigas bei užduotis organizacijoje. Nepaisant to, švietimo lyderystei ir administravimui vis dar trūksta aiškaus ir funkcionalaus mokymosi apibrėžimo.
2. Išanalizavus SUP mokinių įtraukties teorinius aspektus, pirmiausia pažymėtina, kad vaikų supratimas apie įtrauktį ir įvairovę apima individualių skirtumų grupėje pripažinimą ir pastebėjimą. Tai apima aplinkos, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi vertinamas ir gerbiamas, kūrimą, nepaisant jo kilmės, gebėjimų ar asmeninių savybių. Įtraukioji ugdymosi aplinka ženkliai pagerina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių akademinius pasiekimus. SUP mokiniai įtraukiojoje aplinkoje linkę demonstruoti didesnę savigarbą ir yra labiau linkę laikytis taisyklių.
3. Ištyrus mokytojų nuomonę apie organizacijos kultūrą įgyvendinant įtraukties sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdyme, matyti, kad ypatingą reikšmę organizacinės kultūros atžvilgiu įgyja būtent bendradarbiavimo aspektas. Be to, būtent

įtraukusis mokymo tobulinimas suteikia galimybių specialiųjų poreikių turintiems vaikams mokytis bendrojo lavinimo mokykloje. Įtraukiojo ugdymo pagalba mokytojai siekia padėti vaikams lavinti socialinius įgūdžius ir tokiu būdu pagerinti SUP mokinių integraciją. Atliktame empiriniame tyrime pabrėžiamas tiek teigiamo požiūrio poreikis, tiek būtinybė didinti empatiją ir gerinti komunikaciją, tarpusavio pasitikėjimą ir vertybių puoselėjimą.

ŠALTINIAI

1. Adillo, A., Netshitangani, T. (2019). Principals' Leadership Roles in Transforming School Culture for Quality Education in Urban Secondary Schools in Ethiopia. *Journal Of Gender, Information and Development in Africa*, SI(2), 161–180.
2. Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
3. Al-Hendawi M., Keller C., Khair M. S. (2023). Special education in the Arab Gulf countries: An analysis of ideals and realities. *International Journal of Educational Research Open*, 4.
4. Al-Shammari Z. N., Mintz J. (2023). The scope for using international indicators of inclusive education in Kuwait and GCC countries: A preliminary study involving special education teachers. *British Journal of Special Education*, 50(3), 344–354.
5. Al-Rashaida, M., & Massouti, A. (2023). Assessing The Efficacy of Online Teacher Training Programs in Preparing Pre-Service Teachers to Support Students With Special Educational Needs in Mainstream Classrooms in The UAE: A case study. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
6. Alakhzami M., Huang A. (2023). Individuals with autism spectrum disorders and developmental disorders in Oman: An overview of current status. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2), 825–833.
7. Alanzi S. (2024). *Beliefs of male elementary school special education and general education teachers regarding full inclusion of students with autism spectrum disorder* (Doctoral dissertation, University of South Florida). USF Digital Commons.
8. Aldabas R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *SAGE Open*, 10(3).
9. Alkhunini A. (2021). *Exploring primary teachers' understanding of, and practices in, inclusive education with students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia: A case study of a Tatweer School* [Doctoral dissertation, University of Bristol].
10. AlQahtani O. (2023). Autism spectrum disorder: Where does the Gulf Region stand? An overview of ASD in the Arab Gulf Region: The UAE as a regional model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 108, 102247.
11. Alrawkan A. A. (2022). *Inclusive education in Saudi Arabia: A multi-study investigation of the current implementations in Saudi public schools* (Publication No. 30347318) [Doctoral dissertation, McGill University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

12. Alshemari H., Brusnahan L. L. S., Albagshi A. (2023). Kuwait Parents' Attitudes toward Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities in General Education. *International Journal of Special Education*, 38(1), 118–130.
13. Australian Institute of Health and Welfare. (2020). *Australia's children. Cat. No. CWS 69*. (Cat. no. CWS 69).
14. Autism Integrated Care Unit. (2022). Applied behavior analysis (ABA) for children with autism. *Children's Hospital of Philadelphia (CHOP)*.
15. Babbie E. (2004). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
16. Beghin H. (2021). The benefits of inclusion for students on the autism spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12–16.
17. Burduladze, N., Jones, L. P., Jones, B. D., Msowoya, U., Salsberg, J., Whitney, A., et al. (2022). Moving from theory to practice: exploring power and power sharing in participatory health research partnerships: a scoping review protocol. *medRxiv*, p. 11.
18. Carr-Fanning, K. (2023). Meaning-making within inclusion: exploring parents, teachers and students lay theories of ADHD and their implications for inclusive practice. *J. Res. Spec. Educ. Needs* 24, 133–144.
19. Carr-Fanning, K., and Curran, H. (2023). "The Special and Inclusive Education Continuum: Understanding and responding to SEN," in *Psychology and educational inclusion: Identifying and supporting children with special educational needs*. eds. G. Niolaki, K. Carr-Fanning, and A. Terzopoulos (Berkshire, UK: Open University Press), p. 3–19.
20. Centers for Disease Control and Prevention. (2022). *Autism spectrum disorder (ASD): Diagnostic criteria*. U.S. Department of Health and Human Services.
21. Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*.
22. Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivanet, G. (2022). Learning, social, and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025–2041.
23. Elhoweris H., Efthymiou E. (2020). Inclusive and special education in the Middle East. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
24. Emam M. M., Al-Bulushi A. H. (2021). Teachers' preparedness for inclusive education in Oman: Exploring the role of teachers' agency for inclusive practices and professional skills. In Bakali N., Memon N. A. (Eds.), *Teacher training and education in the GCC: Unpacking*

- the complexities and challenges of internationalizing educational contexts* (Part II, Ch. 4). Rowman & Littlefield.
25. Entrich, S. R. (2021). Understanding cross-national differences in inclusive education coverage: An empirical analysis. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1), 21–40.
 26. Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2024). German-style shadow education: The role of private tutoring for school allocation in a highly stratified education system. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
 27. Giese, M., Greisbach, M., Meier, M., Neusser, T., & Wetekam, N. (2022). ‘I usually never got involved’: Understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 264–277.
 28. Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), 1313–1337.
 29. Gordon-Gould, P., & Hornby, G. (2023). *Inclusive education at the crossroads: Exploring effective special needs provision in global contexts*. Routledge.
 30. Grady-Dominguez, P., Ragen, J., Sterman, J., Spencer, G., Tranter, P., Villeneuve, M., Bundy, A. (2021). Expectations and Assumptions: Examining the Influence of Staff Culture on a Novel School-Based Intervention to Enable Risky Play for Children with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health* , 18(3), 1008.
 31. Hassanein E. E., Alshaboul Y. M., Ibrahim S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07872.
 32. Horgan, F., Kenny, N., & Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526–538.
 33. Hummerstone H., Parsons S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 610–624.
 34. Jacobson, D., and Mustafa, N. (2019). Social identity map: a reflexivity tool for practicing explicit positionality in critical qualitative research. *Int J Qual Methods* 18.
 35. Keon, D. M. (2020). ‘Soft Barriers’ – The Impact of School Ethos and Culture on The Inclusion of Students With Special Educational Needs in Mainstream Schools in Ireland. *Improving Schools*.

36. Lynch, S., McDonnell, T., Leahy, D., Gavin, B., and McNicholas, F. (2022). Prevalence of mental health disorders in children and adolescents in the Republic of Ireland: a systematic review. *Ir. J. Psychol. Med.* 40, 1–12.
37. Maenner M. J., Warren Z., Williams A. R., Amoakohene E., Bakian A. V., Bilder D. A., Durkin M. S., Fitzgerald R. T., Furnier S. M., Hughes M. M., Ladd-Acosta C. M., McArthur D., Pas E. T., Salinas A., Vehorn A., Williams S., Esler A., Grzybowski A., Hall-Lande J., Shaw K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14.
38. McCrossin R. (2022). Finding the true number of females with autistic spectrum disorder by estimating the biases in initial recognition and clinical diagnosis. *Children*, 9(2), 272.
39. Meimand S. E., Amiri Z., Shobeiri P., Malekpour M.-R., Moghaddam S. S., Ghanbari A., Tehrani Y. S., Varniab Z. S., Langroudi A. P., Sohrabi H., Mehr E. F., Rezaei N., Moradi-Lakeh M., Mokdad A. H., Larijani B. (2023). Burden of autism spectrum disorders in North Africa and Middle East from 1990 to 2019: A systematic analysis for the global burden of disease study 2019. *Brain and Behavior*, 13(7), e3067.
40. Moore SA, Landa R, Azad G. (2021) Organizational Context in General and Special Education: An Exploratory Investigation to Describe the Perspective of School Leaders. *Glob Implement Res Appl*. doi: 10.1007/s43477-021-00023-2. Epub 2021 Oct 1. PMID: 35174336; PMCID: PMC8846424.
41. Morkevičius V. (2012). *Turinio analizė socialiniuose tyrimuose*. Kaunas: KTU SMF Politikos ir viešojo administravimo institutas.
42. Northern Territory Government Department of Education. (2023a). *Early childhood transitioning to school policy*.
43. Northern Territory Government Department of Education. (2023b). *Northern Territory early childhood transitioning overview*.
44. Office of Special Education Programs. (2024). *A history of the Individuals With Disabilities Education Act*. U.S. Department of Education.
45. Onet, R., & Marian, C. (2023). The Socio-Cultural Context of the Integration of Children with Disabilities in Mainstream Schools. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(4), 367-382. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/799>
46. Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., Shamseer L., Tetzlaff J. M., Akl E. A., Brennan S. E., Chou R., Glanville J., Grimshaw J. M., Hróbjartsson A., Lalu M. M., Li T., Loder E. W., Mayo-Wilson E., McDonald S., Moher D.

- (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372(71).
47. Race, R., Ayling, P., Chetty, D., Hassan, N., McKinney, S., Boath, L., et al. (2022). Decolonising curriculum in education: continuing proclamations and provocations. *Lond. Rev. Educ.* 20.
 48. Rosen R. (2023). Research update—Noise-canceling headphones for autistic children. *AOTA Publications: Research Update*, 28(4), 36–37.
 49. Safi M., Opoku M. P., Alshamsi M., Abu-shariha A. H. (2022). Comparative study of the perspectives on the impact of a culturally responsive Picture Exchange Communication System for children with autism spectrum disorder in the United Arab Emirates. *Frontiers in Pediatrics*, 10(2022), 841064.
 50. Scot Danforth, Phyllis Jones, (2015). “From Special Education to Integration to Genuine Inclusion”, *Foundations of Inclusive Education Research*.
 51. Sefen J. A., Al-Salmi S., Shaikh Z., AlMulhem J. T., Rajab E., Fredericks S. (2020). Beneficial use and potential effectiveness of physical activity in managing autism spectrum disorder. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 14, 587560.
 52. Shulekina, J.A., Novikova, D., & Abayeva, M. (2021). Culture of an inclusive educational organization as an indicator of the quality of education in a contemporary metropolis. *SHS Web of Conferences*.
 53. Syriopoulou-Delli C. K., Gkiolnta E. (2022). Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 73–85.
 54. Sreejesh S., Mohapatra S., Anusree M. (2014). *Business Research Methods*. US: Springer.
 55. Tawa, A. B., Bafadal, I., Ulfatin, N., & Burhanuddin. (2024). Learning for children with special needs: The effect of visionary leadership and organizational commitment on teachers’ performance. *European Journal of Educational Research*, 13(1), 131-144.
 56. Tsai H.-L., Wu J.-F. (2023). Bibliometric analysis of worldwide trends in inclusive education publications on the Web of Science (WoS) Database (1999 ~ 2018). *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(7), 1020–1043.
 57. UNICEF and UNESCO. (2024). *Brief 1: Building Strong Foundations. What is foundational education for health and well-being?*
 58. Van Der Steen S., Geveke C. H., Steenbakkens A. T., Steenbeek H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90(2020), 103036.

59. Vaughn, L. M., and Jacquez, F. (2020). Participatory research methods—choice points in the research process. *J. Particip. Res. Methods*. 1.
60. Waitoller, F. R. (2020). *Excluded by choice: Urban students with disabilities in the education marketplace*. New York, USA: Teachers College Press.
61. Weiste, E., Stevanovic, M., and Uusitalo, L. L. (2022). Experiential expertise in the co-development of social and health-care services: self-promotion and self-dismissal as interactional strategies. *Sociol. Health Illn.* 44, 764–780.
62. Williams, N. J., Frederick, L., Ching, A., Mandell, D., Kang-Yi, C., & Locke, J. (2020). *Embedding School Cultures and Climates That Promote Evidence-Based Practice Implementation for Youth With Autism: A Qualitative Study*. *Autism*, 25(4), 982–994.
63. Woolfson LM. (2025) Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *Br J Educ Psychol*. doi: 10.1111/bjep.12701. Epub 2024 Jun 18. PMID: 38890011; PMCID: PMC12319189.
64. Zeidan J., Fombonne E., Scora J., Ibrahim A., Durkin M. S., Saxena S., Yusuf A., Shih A., Elsabbagh M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790.

PRIEDAI

1 priedas. INTERVIU KLAUSIMAI

1. Kaip apibūdintumėte organizacijos kultūrą švietimo įstaigoje, kurioje dirbate (t. y. bendros vertybės mokyklos bendruomenėje, elgesio normos, įprastos daugumai bendruomenės narių, nerašyti susitarimai tam tikrose situacijose) ?
2. Kaip apibūdintumėte organizacijos kultūros įtaką ugdymo organizavimui ir įgyvendinimui? Ar ši įtaka labiau pozityvi ar negatyvi?
3. Kaip organizacijos kultūra galėtų padėti siekiant sklandžios specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integracijos švietimo įstaigoje ?
4. Jūsų nuomone, švietimo įstaigoje, kurioje dirbate organizacijos kultūra prisideda kuriant tolerantišką ir pozityvią ugdymo ir ugdymosi aplinką SUP mokiniams ? Kaip ?
5. Su kokiais SUP mokinių integracijos ir ugdymo sunkumais susiduria ugdymo įstaiga, kurioje dirbate ? Su kokiais iššūkiais susiduriate jūs asmeniškai ?
6. Kokiais būdais (kaip) įprastai yra sprendžiamos SUP mokinių ugdymo organizavimo ir įgyvendinimo problemos ugdymo įstaigoje, kurioje dirbate ?
7. Kaip organizacijos kultūra (t. y. vertybės, organizacijos įpročiai, elgesio normos) galėtų padėti sprendžiant sunkumus su kuriais susiduria ugdymo įstaiga organizuojant ir įgyvendinant SUP mokinių ugdymą ?
8. Kaip organizacijos kultūra (t. y. vertybės, organizacijos įpročiai, elgesio normos) galėtų padėti sprendžiant sunkumus su kuriais susiduriate jūs asmeniškai organizuojant ir įgyvendinant SUP mokinių ugdymą ?
9. Kokie organizacijos elgesio įpročiai, jūsų nuomone, turėtų daugiausia įtakos siekiant užtikrinti sėkmingą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integraciją ugdymo įstaigoje ? Sklandų ugdymo organizavimą ir ugdymo įgyvendinimą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams ?