

# Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinio švietimo kontekste

Lina Miltenienė, Simona Daniutė  
Šiaulių universitetas  
P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

## Anotacija

Straipsnyje analizuojama pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius struktūra ir raiška. Taikant anketinės apklausos metodą, pedagogai ir būsimieji pedagogai patys įsivertino savo kompetenciją. Tyrimo rezultatai parodė, kad inkliuzinio ugdymo kompetenciją ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje sudaro keturi vidiniai struktūriniai komponentai: 1) ugdymo, kaip socialinės funkcijos, pripažinimas; 2) atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus; 3) pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; 4) ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti. Tiek pedagogai, tiek būsimieji pedagogai gan aukštai vertina savo kompetenciją ugdyti įvairių gebėjimų turinčius mokinius visose keturiuose srityse, tačiau kompetencijos struktūroje labiausiai išryškėjęs pozityvus vertybinis komponentas. Šiek tiek skirtingą vertybinę poziciją nulemia studentų studijuojama pedagoginių studijų programa (specializacija), lytis, gyvenamoji vietovė. Nustatyta, kad pedagoginė patirtis yra svarbus veiksnys, lemiantis kompetenciją ugdyti įvairių poreikių turinčius vaikus inkliuzinėje klasėje.

**Esminiai žodžiai:** *inkliuzinis ugdymas, kompetencija, pedagogai ir būsimieji pedagogai.*

## Įvadas

Europos šalyse, taip pat ir Lietuvoje, inkliuzinis ugdymas yra svarbiausias švietimo sistemos politinis siekis, o kartu ir iššūkis. Didžiausias išbandymas, siekiant plėtoti inkliuzinio ugdymo politiką, tenka mokytojui, inkliuzijos sėkmė priklauso nuo jų veiklos klasėje, nuo kompetencijų, patirties, įsitikinimų (Mažylienė, 2011). Pedagogų rengimo kokybė Europoje yra įvardijama prioritetine sritimi ir esmine sąlyga, siekiant švietimo kokybės ir inkliuzinio ugdymo plėtros<sup>1</sup>. Nagrinėjant mokytojų rengimo problematiką, pasak Vasiliausko (2008), visada buvo siekiama atsakyti į klausimus – ką

<sup>1</sup> Damskis ir kt. (2013); Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui – inkliuzinio švietimo mokytojo profilis (2012); Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės (2011); Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui. Esminės politikos formavimo kryptys (2011) ir kt.

potencialus mokytojas turi žinoti, mokėti ir praktiškai atlikti. Kitaip tariant, gilinamasi į mokytojo kompetenciją. Pripažįstama, kad nuo pedagogo vertybinių nuostatų, žinių ir gebėjimų, t. y. kompetencijos, priklauso jo darbo rezultatai, veikla klasėje, o galiausiai ir inkluzijos sėkmė. Lietuvos ir užsienio autoriai (Gudzuka, 2009; Sugumar, 2009; Smith, 2005; Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011; Andrašiūnienė, 2007; Jovaiša, 2007; Laužackas, 2005 ir kt.) pateikia įvairių kompetencijos apibrėžčių, tačiau pastebima bendra tendencija: autoriai, apibūdindami kompetencijos turinį, dažniausiai išskiria žinias, įgūdžius, gebėjimus. Taip pat pastaruoju metu, apibrėžiant minėtąjį terminą, vis daugiau dėmesio skiriama asmeninėms savybėms bei vertybinėms nuostatomis. Jų svarba ypač akcentuojama ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (Mažylienė, 2011; Baranauskienė, 2010; Pearce, 2009; Bagdonas ir kt., 2003; Galkienė, 2003; Meijer, 2003). Tačiau tarp pedagogų vyraujančios nuostatos yra dviprasmiškos: vieni pasisako už inkluzinį ugdymą (Jerlinder, Danermark, Gill, 2010; Balčiūnas, Kardelis, 2005; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003), kiti – prieš (Rakap, Kaczmarek, 2010; Kalyva, Gojkovic, Tsakiris, 2007; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Samsonienė, Adomaitienė, 2003; Kaffemanienė, 2001). Dar kitų autorių atliktų tyrimų išvadose pastebima prieštaringa situacija, nors ir pedagogai teoriškai demonstruoja toleranciją, bet realiai prieštarauja specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymui savo klasėse (Engelbrecht ir kt., 2013; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Miltenienė, 2004, 2005).

Lietuvos mokslinėje literatūroje pedagogų kompetencijų analizė nėra naujas reiškinys, o tyrimo objektas priklauso nuo tyrėjų interesų. Kompetencija nagrinėjama įvairiapusiškai: autoriai gilinaisi į ikimokyklinio ugdymo, pradinio ugdymo, aukštesniųjų klasių mokytojų dalykininkų didaktines, dalykines, profesines ar bendrąsias kompetencijas ir pan. (Čiužas, Navickaitė, Ušeckienė, 2009; Čiužas, Šiaučiukėnienė, 2007; Subotkevičienė, 2006; Jucevičienė, 2005; Zaukienė, 2005). Kompetencijos, būdingos pedagogams, taip pat aprašomos įvairiuose Lietuvos ir tarptautiniuose dokumentuose<sup>2</sup>. Taigi išsami mokslinės literatūros analizė rodo, jog Lietuvoje pedagogų rengimas, jų kompetencija bendrajame švietimo kontekste yra nuolatinis diskusijų objektas. Tačiau užsienio šalyse (Savolainen ir kt., 2012; Inkluzinio švietimo mokytojo profilis, 2012; Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės, 2011; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Pavone, 2007; Singh, 2007 ir kt.) vis daugiau dėmesio pastarąjį dešimtmetį skiriama pedagogų rengimo aktualijoms ir pedagogo kompetencijų analizei būtent inkluzinio švietimo kontekste.

---

<sup>2</sup> Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui – inkluzinio švietimo mokytojo profilis (2012); Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012); Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos (2010); Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007) ir kt.

### **Pedagogų rengimas ir pasirengimas inkluziniam ugdymui.**

Mokyklų klasėse mokinių įvairovė nuolat didėja, daugėja skirtingų poreikių turinčių vaikų<sup>3</sup>. Todėl dabar vienas pagrindinių mokytojams keliamų reikalavimų – gebėti atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius poreikius, t. y. iš mokytojų reikalaujama, kad jie mokėtų dirbti klasėje, kuri įvairi pagal įvairius požymius, lytį, gebėjimus, kultūrinės charakteristikas ir kt. Kitaip tariant, siekis užtikrinti lygias galimybes mokymuisi įpareigoja pedagogus išmokyti dirbti su skirtingų poreikių vaikais, gebėti juos visavertiškai integruoti į mokymo procesą ir aplinką (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2010). Pearce (2009) pabrėžia, kad inkluzinėje mokykloje dirbantys pedagogai prisiima atsakomybę mokyti visus mokinius savo klasėje. Inkluzijoje atsakomybė yra padalyta (Chiner, Cardona, 2013). Svarbu, kad mokytojai plėtotų ir tokias savo kompetencijas, kurios reikalingos ugdant įvairių poreikių turinčius vaikus: mokinių pažinimo, jų ugdymo planavimo, modeliavimo, pasiekimų ir pažangos vertinimo, ieškotų vis naujų darbo su įvairių poreikių mokinių grupėmis metodų, pedagoginės veiklos organizavimo būdų (Dudzinskienė, 2010, p. 15).

Šiuolaikiniame nuolat kintančiame pasaulyje būtina orientuotis ne tik į šiandienos keliamus reikalavimus mokytojo kompetencijai, bet ir numatyti, kokios kompetencijos lems sėkmę ateityje. Būtent šiuo tikslu Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra parengė „Inkluzinio švietimo mokytojo profilį (2012)<sup>4</sup>, kuriame išskiriami keturi esminiai vertybiniai komponentai: 1) *pagarba mokinių įvairovei* – skirtybės laikomos galimybėmis ir ištekiais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis; 2) *pagalba kiekvienam mokiniui* – mokytojai puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų; 3) *darbas drauge su kitais* – bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai; 4) *asmeninis nenutrūkstamas profesinis tobulėjimas* – mokyti reiškia mokytis, t. y. mokytojai prisiima atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą.

Norint sėkmingai įgyvendinti inkluzinį ugdymą, ypatingas dėmesys skiriamas ne tik pedagogų rengimui (studijoms, kvalifikacijos tobulinimui), bet ir pasirengimui (žinioms, supratimui, gebėjimams). Silpniausiomis pedagogų pasirengimo inkluzijai sritimis Lietuvos mokslininkai (Gudonis,

<sup>3</sup> Mokiniai, turintys įv. mokymosi negalių (intelektu, regos, klausos ir kt.), mokymosi, emocijų ir elgesio, kalbėjimo ir kalbos ar kompleksinių sutrikimų. Taip pat daugėja mokinių, kuriems dėl patiriamų mokymosi sunkumų vienokiu ar kitokiu laikotarpiu yra reikalinga papildoma pagalba. Tai vaikai iš dvikalbės aplinkos, gyvenantys kitoje kultūrinėje / kalbinėje aplinkoje, vaikai, patiriantys nepalankius aplinkos veiksnius ar emocines krizes (pvz., nepilnų šeimų vaikai), vaikai, turintys sveikatos problemų ar ypatingų gabumų.

<sup>4</sup> Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf)

Valantinas, Strimaitienė, 2003; Ambrukaitis, 2004; Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, 2005; Samsonienė, 2006) praėjusiame dešimtmetyje įvardijo bendrojo ugdymo pedagogų specialiųjų žinių, įgūdžių, kaip dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais moksleiviais (darbo patirties su specialiųjų poreikių mokiniais), trūkumą, mokymo turinio (programų pritaikymą), mokymo metodų, alternatyvių mokymosi būdų parinkimą, vertinimo pritaikymą įvairių gebėjimų vaikams.

Bsimuosius pedagogus galima įvardyti kaip jaunąją kartą, kuri įneš naujovių, perteiks pažangias idėjas, nulems esminius pokyčius švietimo sistemoje. Kitaip tariant, nuo šių žmonių priklausys, kokiomis vertybėmis bus grindžiamas švietimas ateityje. Mokytojas laikomas pagrindiniu švietimo kaitos ir mokyklos tobulinimo veiksnium (Damskis ir kt., 2013). Todėl, analizuojant šių dienų pedagogui būtinas inkluzinio ugdymo kompetencijas, svarbu įvertinti ne tik jau dirbančiųjų, bet ir būsimųjų mokytojų nuostatas, žinias bei įgūdžius. Mūsų šalyje artimiausias šiai temai yra tik Miltenienės atliktas tyrimas<sup>5</sup>. Todėl tenka konstatuoti, kad iki šiol Lietuvoje trūksta mokslinių tyrimų, kurie išsamiai atskleistų inkluzinėje mokykloje dirbančių (dirbsiančių) pedagogų kompetencijas.

Tyrimo problemos turinį sudaro tokie klausimai: *kokia inkluzinio ugdymo kompetencijos ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendrojo tipo klasėje struktūra? Kaip pedagogai ir būsimieji pedagogai vertina savo kompetenciją organizuoti inkluzinio ugdymo procesą skirtingų poreikių mokiniams? Ar skiriasi pedagogų ir būsimųjų pedagogų pastarosios kompetencijos įsivertinimas? Kokios inkluzinio ugdymo kompetencijos sritys yra plėtotinos?*

**Tyrimo tikslas** – remiantis pedagogų ir būsimųjų pedagogų požiūriu atskleisti kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinėje mokykloje ypatumus.

### **Tyrimo uždaviniai**

1. Identifikuoti pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje struktūrinius komponentus ir raišką.
2. Palyginti pedagogų bei būsimųjų pedagogų kompetenciją ir pasirengimą ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius.

---

<sup>5</sup> Miltenienė L. (2010). Pedagogų rengimas inkluziniam ugdymui Lietuvoje: studijų programų turinio analizės rezultatai.

3. Palyginti skirtingas studijų programų specializacijas studijuojančių būsimųjų pedagogų kompetenciją ir pasirengimą ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius.

### **Tyrimo dalyviai**

Tyrimo imtį sudarė 333 tyrimo dalyviai. Apklausti 166 bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai (pradinių ir aukštesniųjų klasių mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai) bei 167 studentai, studijuojantys pagal pedagoginių studijų programas (pradinio ir ikimokyklinio ugdymo pedagogikos, dalyko pedagogikos, edukologijos, specialiosios pedagogikos, socialinės pedagogikos ir kt.). Buvo nuspręsta apklausti įvairių specializacijų pedagogus, tarp jų ir specialiuosius pedagogus, nes mokinių įvairovę šiandieninėse mokyklose sudaro ne tik mokiniai, turintys negalių ar sutrikimų, bet ir skirtingomis socialinėmis, kultūrinėmis ar kt. charakteristikomis pasižymintys ugdytiniai. Tyrimu siekta įvertinti apskritai visų pedagogų kompetenciją ir turėti galimybę analizuoti kompetencijos skirtumus, atsirandančius tarp skirtingų specializacijų pedagogų. Mokyklos ir tiriamieji (pedagogai) buvo pasirinkti atsitiktiniu atrankos būdu, orientuojantis tik į tai, kad pedagogų darbo vieta būtų bendrojo ugdymo mokykla. Pagrindinis studentų atrankos kriterijus – pedagogikos studentai, besimokantys paskutiniame bakalauro studijų kurse (4–5 kursai) arba magistro studijų 1–2 kurse. Buvo apklausti studentai, pasirinkę pedagogikos studijas Šiaulių universitete, Lietuvos edukologijos universitete bei Klaipėdos universitete. Taip pat buvo orientuotasi į tai, jog apklausa apimtų bent po keletą skirtingų Lietuvos administracinių vienetų (apskritis, miestus, miestelius bei kaimus).

### **Tyrimo metodika**

Tyrimo duomenys buvo rinkti anketinės apklausos metodu. Tyrimui atlikti buvo sudaryta pusiau uždaro tipo anketa tiek pedagogams, tiek pedagogikos studentams. Anketos pagrindą sudarė Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros parengtame „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilyje“ (2012) įvardytos vertybinės nuostatos, žinios ir gebėjimai, būtini mokytojui, dirbančiam inkluzinėje mokykloje. Anketas sudarė 2 dalys: bendroji informacija ir pagrindinė, kuri papildomai dar buvo suskirstyta į 4 skales: 1) pagarba mokinių įvairovei; 2) pagalba kiekvienam mokiniui; 3) darbas drauge su kitais; 4) asmeninis profesinis tobulėjimas. Šiame straipsnyje pristatomi antrosios skalės – „Pagalba kiekvienam mokiniui“ apibendrinti duomenys.

Pirmoji anketos dalis – bendroji informacija – pedagogams ir pedagogikos studentams buvo parengta iš dalies skirtinga. Ši anketos respondentams dalis atspindėjo bendrąją informaciją, kuri buvo reikšminga analizuojant tyrimo duomenis: *bendri klausimai pedagogams ir pedagogikos studentams* (lytis, gyvenamoji vieta, amžius, klasės situacija, kurioje respondantai dirba ar atliko pedagoginę praktiką (ar klasėje yra mokinių, turinčių SUP, jei taip, jų SUP laipsnis, mokinių skaičius pagal SUP klasifikaciją, vaikų, priklausančių religinėms, etninėms grupėms, skirtingoms gimtosioms kalboms, vaikams imigrantams, ypač gabiems, skaičius ir pan.)); *klausimai tik pedagogams* (pedagoginio darbo stažas, kvalifikacinė kategorija, išsilavinimas, klasė, kurioje pedagogas dirba, mokinių skaičius mokykloje); *klausimai tik studentams* (studijų kursas, pedagoginių studijų sritis, ar be praktikos yra tekę užsiimti pedagogine veikla).

Pagrindinė anketos dalis abiem respondentų grupėms buvo pateikta identiška. Tik pedagogikos studentai, išsakydami savo nuomonę į pateiktus teiginius, turėjo remtis pedagoginės praktikos asmenine patirtimi. Straipsnyje pristatoma skalė buvo sudaryta iš 33 uždarų teiginių, kuriuose pedagogų kompetencijos buvo susijusios su visų mokinių akademinio, praktinio, socialinio ir emocinio ugdymosi skatinimu bei veiksmingų ugdymo(si) strategijų taikymu heterogeninėse klasėse. Teiginiai atspindėjo pedagogų kompetenciją, susidedančią iš trijų elementų: nuostatų, žinių ir įgūdžių / gebėjimų. Pateiktus teiginius buvo siūloma vertinti 1, 2, 3, 4, 5, 6 ranginės skalės balais pagal tokius kriterijus: 1 – *visiškai nesutinku*, 2 – *nesutinku*, 3 – *iš dalies nesutinku*, 4 – *iš dalies sutinku*, 5 – *sutinku*, 6 – *visiškai sutinku*. Tyrimas vykdytas 2013 m. balandžio–gegužės bei rugsėjo–spalio mėnesiais.

Buvo parengtos bei išplatintos išspausdintos ir elektroninės anketos. Anketas internetu užpildė 44 pedagogai bei 23 būsimieji pedagogai (N = 67). Kiti tyrimo dalyviai (N = 266) pildė išspausdintas anketas. Iš viso buvo išdalytos 304 anketos, iš jų sugrįžo 266 (grįžtamumas 87,5 %). Respondentai buvo supažindinti su atliekamo tyrimo uždaviniais, tyrimo duomenų panaudojimu bei anketų pildymo instrukcija. Po to anketos buvo pildomos individualiai, tyrimo dalyvių neveikė aplinka ir tyrėjas. Taip pat buvo užtikrinamas gautų duomenų konfidencialumas, sąžiningumas.

Tyrimo duomenys buvo apdoroti SPSS statistine programa bei aprašomi remiantis aritmetiniu vidurkiu bei faktorine analize. Demografinių charakteristikų ir inkluzinio ugdymo kompetencijos ryšys bei pedagogų ir studentų kompetencijos raiškos skirtumas atskleistas taikant parametrinius testus (Stjudent t testą, porinį Stjudent t testą, dispersinę analizę ANOVA).

## Tyrimo rezultatai

**Kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje struktūra.** Kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje struktūrą atskleidžia skalės „Pagalba kiekvienam mokiniui“ rezultatai. Pedagogų bei studentų buvo paprašyta įsivertinti savo požiūrį bei pasirengimą (žinias bei įgūdžius) tenkinti skirtingus mokinių ugdymosi poreikius. Respondentai turėjo įvertinti 33 teiginius pagal kriterijus: 1 – *visiškai nesutinku*, 2 – *nesutinku*, 3 – *iš dalies nesutinku*, 4 – *iš dalies sutinku*, 5 – *sutinku*, 6 – *visiškai sutinku*.

Faktorinės analizės rezultatai parodė, kad duomenys puikiai tinka faktorinei analizei, nes gauta KMO reikšmė yra 0,929, o Bartletto sferiškumo kriterijaus  $p$  reikšmė yra 0,000, kas rodo, kad  $p < 0,05$ . Analizuojant kiekvieno kintamojo MSA (Measure of Sampling Adequacy) koeficientus buvo nustatyta, kad MSA reikšmės yra 0,857–0,961 ribose, t. y. jie visi viršija 0,6 ir nėra prasmės pašalinti nė vieno kintamojo iš instrumento. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 7,41 iki 34,73 %, o visa paaiškinta sklaida siekia 60,58 %. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta Cronbach  $\alpha$ , svyruoja nuo 0,74 iki 0,93. Faktorinė analizė davė pakankamai prasmingai interpretuojamus ir statistiškai pagrįstus rezultatus, kurių pagrindu nustatyta kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje struktūra. Faktorinės analizės metu 33 teiginiai buvo suskirstyti į 4 faktorius, kurie ir sudarė 4 kompetencijos struktūrinius elementus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

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

Eil. nr.	FAKTORIAI (M = 4,86)	Vidurkis (M)	Cronbach $\alpha$	Faktorius aprašomoji galia
F1	<i>Pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius</i>	4,73	0,93	34,73 %
F2	<i>Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas</i>	5,22	0,83	9,8 %
F3	<i>Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti</i>	4,71	0,79	8,8 %
F4	<i>Atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus</i>	4,78	0,74	7,25 %

Pirmasis faktorius *Pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius*, kuris paaiškina 34,73 % sklaidos, identifikuoja pedagogų pasirengimą (turimas žinias bei įgūdžius) ugdyti mokinius, atsižvelgiant į

kiekvieno individualius poreikius, t.y. pritaikant ir individualizuojant ugdymosi procesą. Antrasis faktorius *Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas* paaiškina 9,8 % sklaidos ir identifikuoja respondentų požiūrį, nuostatas į patį ugdymo(si) procesą bei šeimos narių pagalbą. Trečiasis faktorius *Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti* paaiškina 8,8 % sklaidos. Ketvirtasis – paskutinyasis – faktorius *Atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus* paaiškina 7,25 % sklaidos. Antrasis ir ketvirtasis struktūriniai komponentai labiau fiksuoja respondentų vertybines nuostatas (t.y. juose labiau atskleidžiamos vertybinės nuostatos, tai, kas svarbu tyrimo dalyviams), o pirmasis ir trečiasis komponentai – turimas žinias ir įgūdžius (t.y. šiuose komponentuose labiau atskleidžiama respondentų nuomonė apie savo turimas žinias ir gebėjimą dirbti su įvairių poreikių turinčiais mokiniais).

**Kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje raiška.** Visi teiginiai buvo vertinami pagal 6 balų skalę. Analizuojant faktorių vidurkių rezultatus atskleista kiekvieno kompetenciją sudarančio struktūrinio komponento raiška. Beveik visų kompetenciją sudarančių komponentų vidutiniai įverčiai svyruoja apie 5 (skalės įvertis 5 atitinka respondentų *sutinku*). Labiausiai pedagogai palaiko nuostatą, jog ugdymas visų pirma turi atlikti socialinę funkciją (*Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas* (M = 5,22)). Respondentai vienareikšmiškai sutinka, jog *ugdymasis visų pirma yra socialinis reiškiny*s (M = 5,07). Dudzinskienė ir kt. (2010a) teigia, kad mokymasis pirmiausia yra socialinė veikla, todėl dalyvauti klasės ir mokyklos gyvenime yra esminė sėkmingo mokymosi sąlyga. Dauguma nurodo, kad *yra būtina ugdyti kiekvieno mokinio savarankiškumą* (M = 5,56), *svarbu identifiikuoti ir lavinti mokinio stiprybes (galimybes), ugdymosi potencialą* (M = 5,34), *jog kiekvienas mokiny*s išsiugdytų *mokėjimo mokytis įgūdžius, o ne tik įgytų tam tikros srities / dalyko žinių* (M = 5,18). Tyrimo dalyviai visiškai pritarė teiginiui, jog tėvų ir šeimos narių pagalba bei kitoks dalyvavimas yra svarbus mokinio ugdymo procese (M = 5,53), ir *vertina bendrą darbą su tėvais ir šeima* (M = 5,36). Tai rodo pedagogų ir būsimųjų pedagogų teigiamą požiūrį į šeimos narių įsitraukimą, organizuojant ugdymosi procesą. Taip pat pritariama, jog *mokinio ugdymosi sėkmę labiausiai nulemia mokytojo lūkesčiai, todėl būtina demonstruoti tikėjimą kiekvieno mokinio galimybėmis* (M = 4,86). Kitaip tariant, pedagogai pritaria Pearce' o (2009) teiginiui, jog šiuolaikiniai mokytojai tiki, kad visi mokiniai gali mokytis ir turi aukštus lūkesčius kiekvieno iš jų atžvilgiu.

Faktoriaus *Atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus* įvertis (M = 4,78) parodė, kad apklaustieji mano, jog *geras mokytojas geba ugdyti visus mokinius* (M = 4,90) bei *turi prisiimti atsakomybę už visų mokinių ugdymąsi bendro tipo klasėje* (M = 4,72). Taip pat



dauguma apklaustųjų sutinka, kad *kiekvienas gali mokytis ir pasiekti jo galimybes atitinkantį rezultatą* ( $M = 5,19$ ), *kiekvienas mokinys turėtų dalyvauti priimant sprendimus dėl savo ugdymosi ir pasiekimų vertinimo* ( $5,02$ ), o *ugdymo programos ir ugdymo strategijų pritaikymas padeda įveikti mokinio patiriamus mokymosi sunkumus* ( $M = 4,74$ ). Rečiausiai pritarta teiginiui *iš esmės visi mokosi panašiai, o specialiųjų / specifinių mokymosi metodų yra labai nedaug* ( $M = 4,12$ ). Ties šiuo teiginiu respondentų nuomonė nebuvo vieninga ( $SD = 1,27$ ).

Respondentai panašiai (vienodai) vertina likusius du struktūrinius komponentus: ***pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius*** ( $M = 4,73$ ), ***ugdymo(si) metodu, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti*** ( $M = 4,71$ ). Respondentai iš esmės gana aukštai vertina savo pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir mano, kad geba padėti kiekvienam mokiniui, kad turi pakankamai reikalingų žinių (*apie bendruosius ir specifinius vaiko raidos dėsningumus, įvairius mokymosi stilius ir strategijas, apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir galimus ugdymo modelius, pozityvaus elgesio ir klasės valdymo strategijas, formuojamojo vertinimo metodus ir apie tai, kaip individualizuoti ugdymą*) ir įgūdžių šioje srityje (*geba atpažinti skirtingus mokymosi stilius ir teikti pagalbą mokymosi mokytis procese, teikti pagalbą mokiniui kuriant socialinius ryšius ir plėtojant socialinius įgūdžius, geba sudaryti individualius ugdymo planus, diferencijuoti bei individualizuoti ugdymą pamokoje, atsižvelgti į įvairius ugdymosi poreikius, išvelgia kliūtis, trukdančias mokinių ugdymuisi, ir jų įveikimo būdus, taiko pozityvaus elgesio valdymo strategijas klasėje, vienodai gerai dirba tiek individualiai, tiek su heterogeninėmis grupėmis*). Tačiau respondentai tik iš dalies sutinka, jog *skatina autonomišką (personalizuotą) mokymąsi* (šio teiginio vidurkis siekia  $4,39$ ). Kitų teiginių vidurkis svyruoja nuo  $4,55$  iki  $4,88$ .

Komponento ***Ugdymo(si) metodu, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti*** vertinimas rodo, jog tyrimo dalyviai mano, kad jie žino daug ir įvairių mokymo(si) ir vertinimo metodų bei geba juos pritaikyti, diferencijuoti. T. y. respondentai tvirtina, kad *sistemiškai naudoja tradicinius ir alternatyvius ugdymosi metodus* ( $M = 4,86$ ), *skatina ir organizuoja mokinių mokymąsi bendradarbiaujant* ( $M = 5,02$ ), *taiko informacines kompiuterines technologijas* ( $M = 5,00$ ). Respondentai pamokų metu *dažniau naudoja formuojamąjį vertinimą* ( $M = 4,84$ ). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių daromą pažangą ir pasiekimus labiausiai ir parodo formuojamasis vertinimas, atliekamas veiklos proceso metu, o ne momentinis (Jegelevičienė, 2013). Rečiausiai pritarta teiginiams: *aš dažniau*

taikau diagnostinį vertinimą negu kaupiamąjį ar formuojamąjį<sup>6</sup> ( $M = 4,03$ ), aš dažnai taikau diagnostinį vertinimą ( $M = 4,48$ ).

Lyginant šio tyrimo rezultatus su ankstesniais mokslininkų (Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, 2004; Ambrukaitis, 2005; Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003; Rose, 2003; Samsonienė, 2006) gautais tyrimų rezultatais, pastebima skirtumų. Prieš 8–10 metų pedagogai nurodė, jog sunkumų jiems sukelia mokymo programų pritaikymas, mokymo metodų parinkimas, vertinimo pritaikymas įvairių gebėjimų mokiniam. Viena vertus, šie skirtumai galimi dėl skirtingų tyrimo metodikų ir instrumentų, kitas svarbus faktorius – laikas. Per pastaruosius 10 metų įvyko daug pokyčių, galėjusių turėti įtakos kokybiškesniam pedagogų pasirengimui dirbti su specialiujų poreikių vaikais: 2009 metais išleistos bendrųjų ugdymo programų pritaikymo rekomendacijos, kurios palengvino ugdymo programų, vertinimo pritaikymą ir individualizavimą įvairių gebėjimų mokiniam; besiatestuojantiems pedagogams privalomai organizuojami specialiosios pedagogikos ir psichologijos kursai ir kt.

Nors užsienio šalių, pedagogai, dirbantys su skirtingų poreikių turinčiais mokiniais, nurodo<sup>7</sup> didžiausią žinių ir įgūdžių stoką tose srityse, kurios yra sparčiai besikeičiančios ir aktualios dėl globalizacijos, įvairovės ir didelės pasirinkimo laisvės (pvz., informacinių technologijų valdymo ir taikymo mokymosi procese, kaip spręsti dėl drausmės ir elgesio kylančias problemas), šio tyrimo metu apklausti pedagogai panašaus pobūdžio žinių ir įgūdžių trūkumo nenurodė.

**Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje palyginimas.** Tyrimo duomenų analizės metu buvo siekiama palyginti pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetenciją dirbti su įvairių poreikių turinčiais mokiniais. Porinis Stjudent t kriterijus parodė, kad 2 faktorių p reikšmė yra mažesnė už 0,05, vadinasi, šių faktorių vertinimas tarp pedagogų ir studentų yra statistiškai reikšmingas. 2-oje lentelėje pateikiami tik statistiškai reikšmingi skirtumai.

<sup>6</sup> *Diagnostinis vertinimas* – vertinimas, kuriuo naudojama siekiant išsiaiškinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą baigus temą ar kurso dalį, kad būtų galima numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą įveikiant sunkumus (Mokinių pasiekimų ir vertinimo samprata, 2004).

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

<sup>7</sup> Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2010). Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. *Švietimo problemos analizė*, 5 (45), 1–8.

2 lentelė

**Faktorių vertinimo palyginimas tarp pedagogų ir būsimųjų pedagogų**

Faktoriai	Vidurkiai (M)		Vidurkių skirtumas	SD	p reikšmė
	Pedagogai	Studentai			
<i>Pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius</i>	4,84	4,61	0,23	0,97	<b>0,005</b>
<i>Ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti</i>	4,82	4,6	0,22	1,05	<b>0,012</b>

Apibendrinant lentelėje pateiktus duomenis, galima teigti, kad dirbantys pedagogai dažniau negu būsimieji pedagogai aukštesniais balais vertina savo pasirengimą ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius ( $M = 4,84$ ) ir ugdymosi metodų, vertinimo būdų išmanymą bei gebėjimą juos diferencijuoti ( $M = 4,82$ ). Taigi gauti tyrimo duomenys atskleidžia, jog dirbantys pedagogai jaučiasi labiau pasiruošę dirbti su skirtingų poreikių turinčiais mokiniais negu būsimieji pedagogai, net ir įtraukus specialiąją pedagogiką studijuojančius studentus. Todėl galima daryti prielaidą, kad pedagoginio darbo patirtis daro įtaką kompetencijai ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje.

Studentų ir dirbančių pedagogų požiūris į ugdymą, kaip į socialinį reiškinį, ir į pedagogo atsakomybę kokybiškai ugdyti kiekvieną mokinį sutapo, kas rodo vieningą vertybinę orientaciją.

**Pedagogų ir būsimųjų pedagogų demografinių charakteristikų ir kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje ryšys.** Socialinių demografinių veiksnių įtaka inkluzinio ugdymo kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius struktūriniais komponentams buvo tikrinama Student t testu ir dispersine analize ANOVA, pasirinkus  $p \leq 0,05$  reikšmingumo slenkstį. Dispersinė analizė ANOVA buvo pasirinkta todėl, kad faktoriai yra pasiskirstę pagal normalųjį skirstinį, ji leidžia įvertinti tiriamojo faktoriaus įtaką esant mažam duomenų kiekiui. Be to, tai efektyvus metodo skirtumo tarp trijų ir daugiau grupių reikšmingumui patikrinti. Akcentuotina, kad pateikiamos tik tos lyginamos grupės, kurios statistiškai reikšmingai skiriasi (žr. 3 lentelę).

**Socialinių demografinių veiksnių įtaka kompetencijai ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius bendroje klasėje**

<b>Socialiniai demografiniai duomenys</b>	<b>Statistiškai reikšmingų skirtumų aprašymas</b>
<b>Lyties įtaka</b>	Moterys dažniau negu vyrai pripažįsta ugdymo socialinę funkciją.
<b>Gyvenamosios vietos įtaka</b>	Tyrimo dalyviai, savo gyvenamąją vietą pasirinkę kaimą, dažniau negu gyvenantys mieste ar miestelyje pripažįsta ugdymo socialinę funkciją. Taip pat respondentai, gyvenantys kaime, teigia, jog geriau išmano ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus bei jų diferencijavimą.
<b>Amžiaus įtaka</b>	Statistiškai reikšmingas skirtumas užfiksuotas ties vertybiniu komponentu „Ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas“: 26–39 metų pedagogai ir būsimieji pedagogai yra labiau linkę pripažinti ugdymo socialinę funkciją negu 22–25 metų amžiaus respondentai. Taip pat vyresnio amžiaus (26–39 ir 40–59 m.) tyrimo dalyviai dažniau negu jauni (22–25 m.) mano, jog yra pasirengę ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius, išmano ugdymosi metodus, vertinimo būdus bei jų diferencijavimą.
<b>Studijų programos įtaka (tik studentams)</b>	Reikšmingi statistiniai skirtumai pastebėti ties komponentais, išryškinančiais būsimųjų pedagogų vertybines orientacijas: ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas, atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus. Būsimieji specialieji pedagogai dažniau negu dalyko pedagogiką studijuojantieji pritaria abiem prieš tai išvardytiems struktūriniais komponentams. Be to, specialiosios pedagogikos ir edukologijos studentai dažniau negu socialinės pedagogikos studijose besimokantys respondentai linkę pripažinti ugdymo socialinę funkciją. Pastarąją ugdymo funkciją taip pat dažniau pripažįsta edukologijos studijų programos studentai negu mokytojai dalykininkai.
<b>Pedagoginės veiklos be praktikos įtaka (tik studentams)</b>	Studentai, kuriems teko užsimti pedagogine veikla ne tik pedagoginės praktikos metu (pvz., savanorystė), geriau vertina savo žinias apie ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus, jų diferencijavimą.
<b>Darbo stažo įtaka (tik pedagogams)</b>	15–19 metų darbo stažą turintys pedagogai dažniau mano, jog yra pasirengę ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius negu 10–14 ar daugiau kaip 25 metų stažą turintys pedagogai. Ugdymo socialinę funkciją dažniau pripažįsta jauni, iki 5 metų stažą turintys mokytojai, negu vyresni, kurių dalyko stažas daugiau nei 25 metai. Taip pat ugdymo socialinę funkciją labiau pripažinti linkę 15–20 metų stažą turintys mokytojai negu daugiau kaip 20 metų stažą turintys pedagogai. Atsakomybę už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus labiau linkę prisiimti 15–19 metų stažą turintys mokytojai negu 20 ir daugiau metų darbo stažą turintys respondentai.
<b>Klasės, kurioje dirbama, įtaka (tik pedagogams)</b>	Su įvairaus amžiaus mokiniais (1–12 klasėse) dirbantys mokytojai dažniau teigia, kad turi pakankamai žinių apie ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus ir mano, jog geba geriau juos diferencijuoti negu pradinėse (1–4) ir pagrindinėse klasėse (5–10) dirbantys respondentai.

## Išvados

- Empirinio tyrimo metu gauti rezultatai atskleidė, jog inkluzinio ugdymo kompetenciją ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendro tipo klasėje sudaro keturi vidiniai struktūriniai komponentai: 1) ugdymo, kaip socialinės funkcijos, pripažinimas; 2) atsakomybės prisiėmimas už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus; 3) pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; 4) ugdymo(si) metodų, vertinimo būdų išmanymas bei gebėjimas juos diferencijuoti.
- Tiek pedagogai, tiek būsimoji pedagogai gan aukštai vertina savo kompetenciją ugdyti įvairių gebėjimų turinčius mokinius visose keturiose srityse, tačiau kompetencijos struktūroje labiausiai išryškėjęs pozityvus vertybinis komponentas:
  - pripažįstama, kad ugdymas visų pirma atlieka socialinę funkciją, todėl labai svarbu ugdyti visų mokinių savarankiškumą, mokėjimo mokyti gebėjimus, identifikuoti ir lavinti kiekvieno besimokančiojo stiprybes, vertinamas bendradarbiavimas su šeima;
  - pedagogai tiki kiekvieno mokinio galimybėmis mokyti ir mano, kad mokytojas yra atsakingas už kiekvieno vaiko ugdymosi pasiekimus, o geras mokytojas yra tas, kuris geba ugdyti visus mokinius;
  - inkluzinio ugdymo reikalavimus atitinkančiai vertybinei pozicijai įtakos turi studentų pasirinkta studijų programa, pedagogų ir būsimųjų pedagogų lytis, gyvenamoji vietovė – moterys ir kaimo vietovėse gyvenantys pedagogai dažniau nei kiti pripažįsta ugdymo socialinę funkciją.
- Žinias ir gebėjimus atskleidžiančių komponentų įverčiai buvo šiek tiek žemesni, tačiau iš esmės pedagogai ir būsimoji pedagogai mano turį pakankamai reikalingų žinių ir geba padėti kiekvienam besimokančiajam, jaučiasi pasirengę tenkinti visų mokinių poreikius. Respondentai aukštai įsivertino savo žinias apie mokymo ir vertinimo metodus, gebėjimą juos taikyti ir diferencijuoti, naudoti naujausias informacines technologijas.
- Pedagoginė patirtis yra svarbus veiksnys, lemiantis kompetenciją ugdyti įvairių poreikių turinčius vaikus inkluzinėje klasėje. Palyginus pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius vaikus įsivertinimą, paaiškėjo, kad dirbantys pedagogai geriau vertina savo gebėjimą ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius,

geriau išmano ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus bei jų taikymo ir diferencijavimo galimybes. Taip pat nustatyta, kad kuo daugiau pedagogui metų ir kuo didesnė jo pedagoginio darbo patirtis, tuo pedagogas geriau jaučiasi pasirengęs dirbti inkliuzinėje klasėje.

- Studentai, studijuojantys pagal skirtingų specializacijų pedagoginių studijų programas, išreiškė šiek tiek skirtingas vertybines orientacijas: specialiąją pedagogiką ir edukologiją studijuojantieji labiau nei kiti pabrėžia ugdymo socialinę funkciją, o dalyko pedagogikos studijų programos studentai tai pripažįsta mažiausiai ir rečiau linę pripažinti mokytojo atsakomybę už kiekvieno vaiko ugdymąsi.
- Savanoriška ar kita studentų neformali veikla ugdymo įstaigose didina pedagogines kompetencijas ir būsimojo pedagogo pasirengimą dirbti inkliuzinėje klasėje.

### Literatūra

Ališauskas, A. (2004). Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, 18–24.

Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114–123.

Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V., Udrienė, G. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61–72.

Andrašūnienė, M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynelis*. Metodinė priemonė. Vilnius: Vilniaus kolegija.

Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai [žiūrėta 2013-04-14]. Prieiga internete:

<[http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/305\\_a35f9820ec061920aab76a86247bcbdd.doc](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/305_a35f9820ec061920aab76a86247bcbdd.doc)>.

Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2005). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. *Pedagogika*, 79, 123–129.

Baranauskienė, I. (2010). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. I. Baranauskienė ir kt. (Red. kol.), *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika*. Metodinė priemonė (p. 6–13). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Chiner, E., Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources and support affect regular education teacher's perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5), 526–541.

Čiužas, R., Navickaitė, J., Ušeckienė, L. (2009). Mokytojo profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis. *Mokytojų ugdymas*, 13 (2), 110–119 [žiūrėta 2013-09-16]. Prieiga internete: <[http://vddb.library.lt/fedora/get/LTeLABa0001:J.04~2009~ISSN\\_1822119\\_X.N\\_13\\_2.PG\\_110-119/DS.002.0.01.ARTIC](http://vddb.library.lt/fedora/get/LTeLABa0001:J.04~2009~ISSN_1822119_X.N_13_2.PG_110-119/DS.002.0.01.ARTIC)>.

Čiužas, R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. *Pedagogika*, 86, 23–29.

Damskis, O., ir kt. (Red.) (2013). *Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras [žiūrėta 2013-09-12]. Prieiga internete: <[http://www.smm.lt/uploads/documents/teisine\\_informacija/svietimo\\_bukles\\_apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202013%20web.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/teisine_informacija/svietimo_bukles_apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202013%20web.pdf)>.

Rudzinskienė, R., Kalesnikovienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010). *Inotyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. I knyga. Metodinė priemonė pradinė klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams [žiūrėta 2013-04-22]. Prieiga internete: <[http://www.inovacijos\\_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf](http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf)>.

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Malinen, O. P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (28), 305–318.

Gafoor, K. A., Asaraf, P. M. (2009.) *Inclusive Education: Does the Regular Teacher Education Programme Make Difference in Knowledge and Attitudes?* Online Submission, paper presented at the International Conference on Education, Research and Innovation for Inclusive Societies [žiūrėta 2013-10-06]. Prieiga internete: <<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED507434>>.

Galkienė, A. (2003). *Pedagginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 115–122.

Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 75–84.

Gudzuka, S. (2009). Attitude as an aspect of vocational pedagogues' professional competency. *Vocational Education: Research & Reality*, 17, 168–178 [žiūrėta 2013-10-07]. Prieiga internete: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=c0624165-2a89-41a5-9883-4fc6f6f8a904%40sessionmgr114&hid=124>>.

Hwang, Y. S., Ewans, D. (2011). Attitudes towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 1 (26), 136–146 [žiūrėta 2013-10-07]. Prieiga internete: <<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ921198>>.

Jegelevičienė, S. (2013). Logopedines pratybas lankančių vaikų pasiekimų vertinimas pedagoginio bendradarbiavimo kontekste. T. Bakanovienė ir kt. (Red.), *Vaikystė ir ugdymas*. Mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys (p. 26–37) [žiūrėta 2013-12-15]. Prieiga internete: <[http://issuu.com/su-ef-usk/docs/vaikyste\\_ir\\_ugdymas\\_2013](http://issuu.com/su-ef-usk/docs/vaikyste_ir_ugdymas_2013)>.

Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2010). Swedish primary-school teacher's attitudes to inclusion- the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45–57.

Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Jucevičienė, P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Kaunas [žiūrėta 2013-09-19]. Prieiga internete: <[http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029.pdf](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029.pdf)>.

Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 4 (1), 22–39.

Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 31–36.

Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2010). Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. *Švietimo problemos analizė*, 5 (45), 1–8 [žiūrėta 2013-09-21]. Prieiga internete:



<[http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/510\\_bb6a2e30fa588142537a2fe7e0d41b1.pdf](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/510_bb6a2e30fa588142537a2fe7e0d41b1.pdf)>.

Mažylienė, A. (2011). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. *Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [žiūrėta 2013-12-06]. Prieiga internete: <[http://www.esparama.lt/es\\_parama\\_pletra/failai/ESFproduktai/2011\\_meto\\_dines\\_rekomendacijos\\_Inkluzinis\\_ugdymas.pdf](http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_meto_dines_rekomendacijos_Inkluzinis_ugdymas.pdf)>.

Meijer, J. W. (Ed.) (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Summary Report [žiūrėta 2013-02-12]. Prieiga internete: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-en.pdf>>.

Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas, 2 (11)*, 151–165.

Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija [žiūrėta 2013-03-16]. Prieiga internete: <[http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D\\_20050517\\_213256-10060/DS.005.0.02.ETD](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D_20050517_213256-10060/DS.005.0.02.ETD)>.

*Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo samprata* (2004) [žiūrėta 2013-12-15]. Prieiga internete: <<http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/samprata.pdf>>.

*Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas* (2007) [žiūrėta 2013-04-02]. Prieiga internete: <[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=291726&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=>)>.

*Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui – Inkluzinio švietimo mokytojo profilis* (2012). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra [žiūrėta 2013-01-24]. Prieiga internete: <<http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf>>.

*Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės* (2011). Odence, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

Pavone, M. (2007). Specialist teacher training in educational integration of students with disability in Italy. *Specialusis ugdymas, 2 (17)*, 72–81.

Pearce, M. (2009). The Inclusive Secondary School Teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling, 5 (2)*, 1–15.

Pečiuliauskienė, P., Barkauskaitė, M. (2011). *Pedagoginės praktikos mokykloje vadovas: vadovėlis, skirtas pedagoginių studijų bakalaurantams, mokytojams, mentoriams, pradedantiems mokytojams*. Vilnius: Edukologija.

Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 1 (25)*, 59–75.

Rose, R. (2003). The inclusion of students with special educational needs: moving from theories and perspectives to pragmatics and pedagogy. *Specialusis ugdymas, 2 (9)*, 98–106.

Samsonienė, L., Adomaitienė, R. (2003). Įvairūs mokytojų požiūrio į integruotą neįgaliųjų mokymą aspektai. *STEEP: socialinė teorija, empirija, politika ir praktika, 2*, 82–89.

Samsonienė, L. (2006). Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą. Kaunas: Lietuvos akademinė e. biblioteka (eLABa). *Filosofija. Sociologija, 4*, 42–45.

Savolainen, H., Elgelbrecht, P., Nel, M., Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 1 (27)*, 51–68.

Singh, D. K. (2007). General Education Teachers and Students with Physical Disabilities. *The International Journal of Learning, 7 (14)*, 205–214.

Smith, M. K. (2005). 'Competence and competencies', the encyclopaedia of informal education [žiūrėta 2013-04-12]. Prieiga internete: <[www.infed.org/biblio/b-comp.htm](http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm)>.

Subotkevičienė, R. (2006). Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas. *Pedagogika, 81*, 51–57.

Sugumar, V. R. (2009). *Competency mapping of teachers in tertiary education. A project report* [žiūrėta 2013-10-21]. Prieiga internete: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506207.pdf>>.

Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika, 78*, 97–103.

# Teachers' and Prospective Teachers' Competence to Educate Students with Different Needs in the Context of Inclusive Education

Lina Miltenienė, Simona Daniutė  
Šiauliai University  
25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai

## Abstract

The paper analyses the structure and expression of teachers' and prospective teachers' competence to educate students with different educational needs. Survey methodology was applied to assess acting and prospective teachers' competence. The research results demonstrated that inclusive education competence to educate students with different educational needs in an inclusive classroom consists of four internal structural components: 1) recognition of the social function of education, 2) assuming responsibility for educational achievements of every student, 3) preparedness to educate students with different needs, 4) knowledge of (self-) educational methods and ways of assessment and an ability to differentiate them. Both acting and prospective teachers made much of their competence to educate different ability students in all four spheres; however, it was a positive value component that was most expressed in the structure of the competence. A slightly different value position was determined by the prospective teachers' study programme (their specialisation), gender, and place of residence. It was established that educational experience is an important factor, determining the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom.

**Keywords:** *inclusive education, competence, teachers and prospective teachers.*

## Introduction

In progressive European countries, Lithuania among them, inclusive education, being the most important political aspiration of the system of education, at the same time is a challenge. The key issues in terms of developing inclusive education policy are faced by teachers, as the success of inclusion depends on their activities in the classroom, on their competence, experience and beliefs (Mažylienė, 2011). In Europe, the quality of teacher education is considered to be a priority sphere and the main provision in order to achieve quality education and the development of inclusive

education<sup>1</sup>. While analysing the issues of teacher education, according to Vasiliauskas (2008), the following questions have always been raised: what a potential teacher should know and be able to do in practice. In other words, the teacher's competence has been the main issue. It has been recognised that teachers' value attitudes, knowledge and skills, i.e. competences, determine the outcomes of their work, classroom activities, and in the end the success of inclusion. Lithuanian and foreign authors (Gudzuka, 2009; Sugumar, 2009; Smith, 2005; Jovaiša, 2012; Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011; Andrašiūnienė, 2007; Jovaiša, 2007; Jucevičienė, 2007; Laužackas, 2004; 2005 etc.) provide different definitions of competence; however, a common tendency can be seen: the authors while defining the content of the competence, most often single out knowledge, skills and abilities. Recently, while defining the term, more and more attention has been paid to personal qualities and value attitudes. Their importance is especially emphasised while educating children with special educational needs (Mažylienė, 2011; Baranauskienė, 2010; Pearce, 2009; Bagdonas et al., 2003; Galkienė, 2003; Meijer, 2003). However, prevailing attitudes among teachers are rather ambiguous: some of them support inclusive education (Jerlinder, Danermark, Gill, 2010; Balčiūnas, Kardelis, 2005; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003), while others are against it (Rakap, Kaczmarek, 2010; Kalyva, Gojkovic, Tsakiris; 2007; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Samsonienė, Adomaitienė, 2003; Kaffemanienė, 2001). In the researches carried out by still other authors a controversial situation is observed: although teachers in theory demonstrate tolerance, in practice they oppose educating students with special educational needs in their classroom (Engelbrecht et al., 2013; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Miltenienė, 2004, 2005).

The analysis of teachers' competence is not a new phenomenon in Lithuanian research literature, while the subject of research depends on the researcher's interests. I.e. competence is analysed in a comprehensive way: the authors carry out research into pre-school education, primary education, high school teachers' subject, didactic, professional or general competences, etc. (Čiužas, Navickaitė, Ušeckienė, 2009; Čiužas, Šiaučiukienė, 2007; Subotkevičienė, 2006; Jucevičienė, 2005; Zaukienė, 2005; Jurašaitė – Harbinson, 2004, etc.). Teacher competences are also described in various Lithuanian and international documents<sup>2</sup>. Thus a comprehensive analysis of the research literature on the question shows that in Lithuania teacher education and their

---

<sup>1</sup> Damskis et al. (2013); Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers. (2012); Teacher Education for Inclusion in Europe – Challenges and Opportunities (2011); Teacher Training for Inclusive Education. Key Directions for Policy (2011) et al.

<sup>2</sup> Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers. (2012); Developing the Concept of In-Service Teacher Training (2012); Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2010); Competence Inventory for Teachers' Profession (2007) etc.

competence in the general context of education is a subject of on-going discussions. However, in the last decade in the countries abroad (Savolainen et al., 2012; Teacher's Profile for Inclusive Education, 2012; Teacher Training for Inclusive Education in Europe – Challenges and Opportunities, 2011; Hwang, Ewans, 2011; Gafoor, Asaraf, 2009; Pavone, 2007; Singh, 2007, etc.) more and more attention has been paid to the urgent issues in teacher education and the analysis of teacher competences especially in the context of inclusive education.

**Teacher education and preparedness for inclusive education.** Recently, the variety of students in the mainstream classroom has been steadily increasing, and the number of children with various needs has been growing, too<sup>3</sup>. That is why one of the major requirements posed for teachers nowadays is to be able to consider individual needs of every student, i.e. teachers are required to be able to work in the heterogeneous classroom in terms of various features – gender, abilities, cultural characteristics, etc. In other words, the aim to ensure equal educational opportunities obliges teachers to learn working with students having different needs, to be able to fully integrate them in the educational process and environment (Lithuanian Ministry of Education and Science, 2010). Pearce (2009) emphasises that teachers working in an inclusive school assume responsibility for teaching all the students in their classroom. Inclusion presupposes shared responsibility (Chiner, Cardona, 2013). It is important that teachers develop their competences that are necessary for working with students who have different needs: knowing their students, planning and modelling their education, assessing their achievements and progress, looking for the ever new methods of working with groups of students with different needs and new ways of organising teaching activities (Dudzinskienė, 2010, p. 15).

In the modern ever changing world it is necessary to consider not only present-day requirements for the teachers' competences but also foresee what competences are going to determine their success in the future. It was with this aim in mind that European Agency for Development in Special Needs Education prepared a Profile of Inclusive Teachers (2012)<sup>4</sup>, which singles out four key value components: 1) *respect for student diversity* – diversity is

---

<sup>3</sup> Students with various learning disabilities (intellectual, visual, hearing, etc.), learning, emotional and behavioural, speech and language or complex difficulties. Also the number of students who need extra support due to various learning difficulties at a particular period of time is increasing. These are students from bilingual environment, from a different cultural/linguistic environment, students experiencing adverse environmental factors or emotional crises (e.g. children from single-parent families), children with health problems or gifted children.

<sup>4</sup> Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf)

viewed as opportunities and resources, which form the base of every student's education; 2) *support for every student* – teachers having high expectations regarding the achievements of every student; 3) *working together* – collaboration and team work are the main ways of all teachers' activities; 4) *continuous personal professional development* – teaching means learning – teachers assume responsibility for life-long-learning.

In order to implement inclusive education successfully, special attention should be paid not only to teacher education (their studies and in-service training) but also to their preparedness (knowledge, understanding and abilities). In the last decade, the weakest spheres in terms of preparedness for inclusive education Lithuanian researchers (Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Ambrukaitis, 2004; Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, 2005; Samsonienė, 2006) termed the lack of specific knowledge and skills on the part of mainstream teachers on how to work with students who have special needs (the lack of experience of working with SEN students), choosing teaching content (program adaptation), teaching methods, alternative ways of learning, adjustment of assessment for the students of different abilities.

Students learning on various teacher training programmes can be viewed as a new generation, which is likely to introduce some novelties, convey progressive ideas, and to determine essential changes in the system of education. In other words, it will depend on these people, what values education is going to be based on in the future. The teacher is considered to be the main factor of educational change and school development (Damskis et al., 2013). That is why while analysing inclusive education competences necessary for the modern teacher, it is important to evaluate the attitudes not only of the actually working teachers but also the attitudes, knowledge and skills of the prospective ones. In this country, the only research into the topic was carried out by Miltenienė<sup>5</sup>. That is why it can be argued that in Lithuania there is a lack of research into the topic, which would comprehensively reveal the competences of the teachers working and are going to work in an inclusive school.

*The content of the research problem consists of the following questions: What is the structure of the competence of inclusive education of teachers educating students with various educational needs in an inclusive classroom? How do acting and prospective teachers assess their competence to organise inclusive education process for the students with different needs? Is there a difference between the assessment of the competence between actual and prospective teachers? Which spheres of inclusive education should be developed?*

---

<sup>5</sup> Miltenienė L. (2010). Teacher Education for Inclusive Education in Lithuania: the Outcomes of the Analysis of the Content of the Study Programmes.

**The aim of the research** is on the basis of attitudes among acting and prospective teachers to reveal the specificity of the competence to educate students with different needs in an inclusive school.

**Research objectives:**

1. To identify the structural components and the expression of the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom among acting and prospective teachers.
2. To compare the competence and preparedness to educate students with different needs between acting and prospective teachers.
3. To compare competences and preparedness to educate students with different needs among prospective teachers studying on various educational study programmes and specialisations.

**Research participants**

The research sample included 333 research participants. 166 mainstream school teachers (primary and high school teachers, special educators, speech therapists, social pedagogues) and 167 prospective teachers studying on various educational study programmes (primary and pre-school education, subject pedagogy, education studies, special education, social pedagogy, etc.) were surveyed. It was decided to survey different specialisation teachers, including special educators, because the diversity of students in the present-day school means not only students with various difficulties and disabilities but students characterised by different social, cultural and other features. The research was aimed at assessing the competence of all teachers in general and being able to analyse the differences in the competence, which appear among teachers of different specialisations. The schools and research subjects (teachers) were chosen at random with a single requirement that they should be working in a mainstream school. The main selection criterion among prospective teachers was final years of the Bachelor of Education study programmes (Year 4 or 5) or Year 1 or 2 of Master of Education study programmes. The prospective teachers participating in the research were from Educational study programmes of Šiauliai University, Lithuanian University of Educational Sciences in Vilnius and Klaipėda University. The survey was aimed at including at least several administrative divisions of Lithuania (counties, cities, towns and villages).

## Research methodology

The research data were collected by the method of survey. A semi-closed questionnaire was created for research purposes for both teachers and prospective teachers. The questionnaire was based on The Profile of Inclusive Teachers (2012), developed by European Agency for Development in Special Needs Education and focused on the value attitudes, knowledge and skills necessary for the teacher working in an inclusive classroom. The questionnaire consisted of 2 parts: general information and the main part, which was in its turn divided into 4 scales: 1) respect for student diversity, 2) support for every learner; 3) working together; 4) personal professional development. The paper presents the generalised data of the second scale "Support for every learner".

The first part of the questionnaire – general information – was slightly different for the teachers and prospective teachers. This part reflected general information, which was important for analysing research data: *questions for teachers and prospective teachers on educational study programmes* (gender, place of residence, age, class situation, where the respondents are working or where they are put on a practical placement – if there are students with SEN, if yes, what is the degree of SEN, the number of students according to the SEN classification, students belonging to various religious or ethnic groups, speaking different first languages, immigrant children, gifted children, etc.); *questions exclusively for teachers* (years in teaching, qualification category, education, the class that is taught, the number of students at school); *questions exclusively for prospective teachers* (year of studies, study area, engagement in teaching activities except their practical placement).

The main part of the questionnaire was identical for both groups of respondents. Prospective teachers while answering the questions had to base their answers on personal experiences of their practical placement. The scale presented in the paper consisted of 33 closed statements in which teachers' competences were linked with stimulating academic, practical, social and emotional education of all students and application of efficient (self-)education strategies in a heterogenic classroom. The statements reflected teachers' competence, consisting of three elements: attitudes, knowledge and skills/abilities. The statements had to be assessed on the rating scale 1, 2, 3, 4, 5, 6 in accordance with the following criteria: 1 – *I completely disagree*, 2 – *I disagree*, 3 – *I partly disagree*, 4 – *I partly agree*, 5 – *I agree*, 6 – *I completely agree*.

The research was carried out between April/May and September/October 2013.



The questionnaire was prepared and distributed in the paper and electronic form. Virtual questionnaires were filled out by 44 teachers and 23 prospective teachers ( $N = 67$ ). The rest of the participants ( $N = 266$ ) filled out the paper version of the questionnaire. The total of 304 questionnaires was distributed, and 266 were returned (the return of 87.5 %). The respondents were acquainted with the research objectives, the intended use of the research data and were instructed how to fill out the questionnaire. After that the questionnaire was filled out on an individual basis, the research participants were not influenced by the environment and the researcher. The confidentiality and truthfulness of the obtained data were also ensured.

The research data were processed by the statistic programme SPSS and described on the basis of arithmetic mean and factor analysis. The link between demographic features and inclusive education competence as well as the difference of the competence expression between teachers and prospective teachers was revealed by applying parametric tests (Stjudent t test, pair Stjudent t test, and dispersion analysis ANOVA).

### Research outcomes

**The structure of the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom.** The outcomes of the scale "Support for every learner" reveal the structure of the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom. Teachers and prospective teachers were asked to assess their own attitudes and preparedness (knowledge and skills) to meet different educational needs of their students. The respondents had to assess 33 statements according to the scale 1 – *I completely disagree*, 2 – *I disagree*, 3 – *I partly disagree*, 4 – *I partly agree*, 5 – *I agree*, 6 – *I completely agree*.

The research results demonstrated that the data perfectly suited factor analysis, because the obtained KMO was 0.929, while Bartlett's spherical distribution criterion  $p$  was 0.000, which means that  $p < 0.05$ . By analysing MSA (Measure of Sampling Adequacy) coefficients of every variable it was established that MSA values are within the limits of 0.857 – 0.961, i. e. they are all above 0.6 and no variable should be removed from the research instrument. Factor descriptive power (dispersion) fluctuated between 7.41 % and 34.73 %, while the total explained dispersion is up to 60.58 %. Internal consistence of separate factors in terms of Cronbach  $\alpha$  fluctuated between 0.74 and 0.93. Factor analysis provided results that are statistically significant and sufficiently meaningful for interpreting. On the basis of these outcomes, the structure of the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom was established. The 33 statements were divided into 4

factors, which comprised 4 structural elements of the competence (see Table 1).

Table 1

**Factor analysis of the scale “Support for every learner” (N = 333,  
KMO = 0.929)**

No.	FACTORS (M = 4.86)	Mean (M)	Cronbach $\alpha$	Factor descriptive power
F1	<i>Preparedness to educate students with different needs</i>	4.73	0.93	34.73 %
F2	<i>Recognition of the social function of education</i>	5.22	0.83	9.8 %
F3	<i>Knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them</i>	4.71	0.79	8.8 %
F4	<i>Assuming responsibility for educational achievements of every student</i>	4.78	0.74	7.25 %

The first factor *Preparedness to educate students with different needs*, which accounts for 34.73 % of the dispersion, identifies the teachers' preparedness (knowledge and skills) to educate students with regard to each student's individual needs, i. e. by adjusting and individualising educational process. The second factor *Recognition of the social function of education* accounts for 9.8 % of the dispersion and identifies the respondents' attitudes towards the process of (self-)education itself and family members' support. The third factor *Knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them* accounts for 8.8 % of dispersion. The fourth and the last factor *Assuming responsibility for educational achievements of every student* accounts for 7.25 % of dispersion. The second and the fourth structural components are more geared towards the value attitudes of the respondents (i.e. they reveal more about their value attitudes, about what is important for the research participants), while the first and the third components reflect their knowledge and skills (i.e. these components reveal the attitude of the respondents concerning their own knowledge and an ability to work with students who have different needs).

**The expression of the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom.** All the statements were assessed on a 6 point scale. The analysis of the results of the means of the factors revealed the expression of every structural component making up the competence. The mean values of almost all components making up the competence fluctuated around 5 (corresponding to the rating “I agree”). The teachers supported the

attitude that education first of all has to carry out a social function (***Recognition of the social function of education*** (M = 5.22)). The respondents unambiguously agreed that *education is first of all a social phenomenon* (M = 5.07). Dudzinskienė (2010) argued that learning is first of all a social activity; that is why participation in class and school life is an essential precondition for successful learning. Most respondents pointed out that *it is necessary to develop every student's independence* (M = 5.56), *it is important to identify and develop the strengths (opportunities) and educational potential of the learner* (M = 5.34), so that *every student developed "learning how to learn" skills, and not only acquire knowledge of a certain sphere/subject* (M = 5.18). The research participants completely agreed with the statement that *parents' and other family members' support and participation is important in the process of education* (M = 5.53) and that they *value common work with parents and the family* (M = 5.36). This demonstrates a positive attitude of teachers and prospective teachers towards family members' involvement into organisation of the educational process. It is also agreed that *teacher's expectations mostly determine the success of learning, that is why it is necessary to demonstrate trust in every student's opportunities* (M = 4.86). In other words, teachers agree with Pearce's statement (2009), that modern teachers believe that all students can learn and have high expectations regarding each of them.

The rating of the factor ***Assuming responsibility for educational achievements of every student*** (M = 4.78) demonstrated that the respondents believe that *a good teacher is able to educate all students* (M = 4.90) and *has to assume responsibility for education of all students in an inclusive classroom* (M = 4.72). Also the majority of the respondents agreed that *everybody can learn and achieve results corresponding to their abilities* (M = 5.19), *every student should participate in making decisions regarding their own education and assessment of the achievements* (M = 5.02), while *adjustment of the teaching programme and educational strategies helps to overcome learning difficulties experienced by the student* (M = 4.74). The statement that was least agreed with was *that essentially everybody learns the same way, while there are very few special/specific learning methods* (M = 4.12). The opinion of the respondents concerning this statement was divided (SD = 1.27).

The remaining two structural components were assessed by the respondents in a very similar (almost identical) way: ***preparedness to educate students with different needs*** (M = 4.73), ***knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them*** (M = 4.71). The respondents essentially rather highly value their own preparedness to educate students with different educational needs and think that they can help every learner, that they have enough necessary knowledge (*about general and*

*specific regularities of the development of the child, different learning styles and strategies, about how the students learn and possible educational models, about positive behavioural and class management strategies, formative evaluation methods and how to individualise education) and skills in this sphere (they are able to recognise different learning styles and provide support in the process of learning to learn, able to provide support for the student in creating social relationships and developing social skills, they are able to design individual study plans, to differentiate and individualise teaching in class, to take account of different educational needs, they can see the obstacles interfering with the student's education and suggest the ways of overcoming them, they apply positive behaviour management strategies in the classroom and work equally well both individually and with heterogeneous groups). However, the respondents only partly agree with the statement that they encourage autonomous (personalised) learning, the mean of this statement being only 4.39. The means of the rest of the statements fluctuate between 4.55 and 4.88.*

The rating of the component **Knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them** shows that the research participants believe that they know numerous different learning/teaching and assessment methods and are able to apply and differentiate them. I.e. the respondents assert that *they systematically use both traditional and alternative educational methods* (M = 4.86), *encourage and organise their students' learning by collaboration* (M = 5.02), *apply information technologies* (M = 5.00). The research participants pointed out that in class they *more often use formative assessment* (M = 4.84). This type of assessment is most efficient in indicating students' with SEN achievements and progress; it is done in the process of activities rather than instantaneously (Jegelevičienė, 2013). The statements *I more often use diagnostic assessment than accumulative or formative*<sup>6</sup> (M = 4.03), *I often use diagnostic assessment* (M = 4.48) were least agreed with.

The comparison of the outcomes of the present research with the previously conducted researches (Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, 2004; Ambrukaitis, 2005; Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003; Rose, 2003; Samsonienė, 2006) shows certain differences. 8-10 years ago teachers indicated that they experienced difficulties in adjusting teaching programmes,

---

<sup>6</sup> *Diagnostic assessment* is an assessment that is used in order to find out the student's achievements and progress made at the end of the topic or part of the course, so that it would be possible to foresee possibilities for further learning and to provide support in overcoming difficulties (The Concept of Students' Achievement and Assessment, 2004).

*Formative assessment* is a continuous assessment in the process of education that helps to foresee the prospects of further learning, to strengthen progress made, it encourages students' learning to analyse the actual achievements or gaps in learning, provides opportunities for students and teachers to engage in positive collaboration (The Concept of Students' Achievement and Assessment, 2004).

choosing teaching methods and applying assessment to different ability students. On the one hand, the differences can be explained by different research methodologies and instruments, another very important factor is the time. The last decade saw numerous changes, which could have had an influence on the teachers' preparedness to educate students with SEN: in 2009, recommendations for adjustment of mainstream teaching programmes were published, which made it easier to adapt them and assessment as well as make them individual for various ability students; courses on special education and psychology became mandatory for teachers who had to undergo their regular assessment procedures, etc.

Although teachers working with different ability students abroad point out to the greatest lack of knowledge and skills in the spheres that are rapidly changing and important due to globalisation, diversity and a great variety of choice<sup>7</sup> (e.g. IT management and application in the learning process, dealing with problems arising due to the lack of discipline and behaviour difficulties, etc.), the respondents of the present survey did not point out to the lack of this kind of knowledge or skills.

### **Teachers' and prospective teachers' competence to educate students with different needs in an inclusive classroom.**

The data analysis was also aimed at comparing teachers' and prospective teachers' competence to educate students with different needs in an inclusive classroom. Paired Student's t-test showed that the value of *p* of 2 factors was less than 0.05, which means that the rating of these factors between teachers and prospective teachers is statistically significant. The table below presents only statistically significant differences.

Table 2

#### **A comparison of factor rating between teachers and prospective teachers**

Factors	Means (M)		Difference in the means	SD	<i>p</i> value
	Teachers	Prospective teachers			
<i>Preparedness to educate students with different needs</i>	4.84	4.61	0.23	0.97	<b>0.005</b>
<i>Knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them</i>	4.82	4.6	0.22	1.05	<b>0.012</b>

<sup>7</sup> Ministry of Education and Science of RL (2010). Professional Development of Teachers in Lithuania. *Švietimo problemas analizė*, 5 (45), 1–8.

To sum up the data presented in the table above it can be stated that working teachers more often than prospective teachers give a higher rating to their preparedness to educate students with different needs ( $M = 4.84$ ) as well as to their knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them ( $M = 4.82$ ). Thus research data reveal that working teachers feel more prepared to work with students who have different needs than prospective teachers, including those studying special education. That is why it can be assumed that teaching experience has an influence on the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom.

The attitudes of teachers and prospective teachers towards education as a social phenomenon and the teacher's responsibility to provide quality education to every student coincided, which shows a unanimous value orientation.

### **The link between teachers' and prospective teachers' demographic features and competence to educate students with different needs in an inclusive classroom.**

The impact of social demographic factors on the structural components of the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom was checked by Student's  $t$ -test and dispersion analysis ANOVA by choosing the  $p \leq 0.05$  value threshold. Dispersion analysis ANOVA was chosen because the factors are spread according to the normal distribution; it allows to evaluate the impact of the examined factor with the small amount of data. Besides, it is an efficient method to check the significance of the difference among three or more groups. It should be emphasised that only those groups were presented for comparison where the difference was statistically significant (see Table 3).

Table 3

**The impact of social demographic factors on the competence to educate students with different needs in an inclusive classroom**

<b>Social demographic factors</b>	<b>Description of statistically significant differences</b>
<b>The impact of gender</b>	Women more often than men recognise the social function of education.
<b>The impact of the place of residence</b>	Research participants from rural areas recognise the social function of education more often than those residing in cities or towns. Also respondents from rural areas stated that they better know (self-) education methods, ways of assessment and their differentiation.
<b>The impact of age</b>	Statistically significant difference was recorded with value component "Recognition of the social function of education": teachers and prospective teachers between 26 and 39 years of age are more likely to recognise the social function of education than those who are between 22 and 25. Also older participants (26-39 and 40-59) more often than younger ones (22-25) think that they are prepared to educate students with different needs, know self-education methods, ways of assessment and their differentiation.
<b>The impact of the study programme (only for prospective teachers)</b>	Statistically significant differences were also noticed with components pointing out to the value orientations of prospective teachers: recognition of the social function of education and assuming responsibility for the educational achievements of every student. Prospective special educators more often than those studying subject pedagogy agree with both above-mentioned structural components. Besides, prospective special and mainstream educators more than the ones studying on the social pedagogy programmes are likely to recognise the social function of education. The latter function of education is also more often recognised by the students on Education Study programmes than prospective subject teachers.
<b>The impact of pedagogical activities except practical placements (only for prospective teachers)</b>	Students who engaged in teaching activities not only during their practical placements (e.g. voluntary work) have a higher rating of their knowledge about (self-)education methods, ways of assessment and their differentiation.
<b>The impact of the length of service (only for teachers)</b>	Teachers whose length of service is between 15 and 19 years, more often think that they are ready to educate students with various needs in comparison to those who have worked for 10-14 or over 25 years. The social function of education is

	more often recognised by young teachers with the length of service up to 5 years in comparison to those whose length of service is over 25 years. Also those whose length of service is between 15 and 20 years, are more likely to recognise the social function of education than those whose length of service is over 20 years. Teachers with the length of service between 15 and 19 years are more likely to assume responsibility for educational achievements of every student than those whose length of service is over 20 years or more.
<b>The impact of the age of the students (only for teachers)</b>	Teachers working with students of different ages (Years 1 to 12) more often state that they have enough knowledge about (self-)education methods, ways of assessment and believe that they can differentiate them better than those working with primary school children (Years 1 to 4) or with lower high school students (Years 5 to 10).

## Conclusions

- The results obtained by the empirical research revealed that an inclusive education competence to educate students with different needs in an inclusive classroom consists of four structural elements: 1) recognition of the social function of education, 2) assuming responsibility for educational achievements of every student, 3) preparedness to educate students with different needs, 4) knowledge of (self-)education methods and ways of assessment and an ability to differentiate them.
- Both teachers and prospective teachers rather highly rated their competence to educate students with different needs in all four spheres; however, a positive value component is most emphatically expressed in the structure of the competence:
  - it is recognised that education first of all performs a social function, that is why it is very important to develop independence of all learners, their ability to learn how to learn, to identify and develop the strengths of every learner; collaboration with the family is also valued;
  - teachers believe in every student's ability to learn and think that the teacher is responsible for educational achievement of every student, while a good teacher is the one who is able to teach all students;
  - value position corresponding to the requirements of inclusive education is partly determined by the study programme chosen by prospective teachers, teachers' and prospective teachers' gender, as



well as the place of residence – women and teachers residing in rural areas more often than others recognise the social function of education.

- The rating of components revealing knowledge and abilities were slightly lower; however, both teachers and prospective teachers believe that they have enough necessary knowledge and are able to help every learner; they feel prepared to meet the needs of all the learners. The respondents' rating of their own knowledge of teaching and assessment methods, their ability to apply and differentiate them, to use the newest IT, was high.
- Teaching experience is an important factor determining competence to educate students with different needs in an inclusive classroom. The comparison of the self-assessment of teachers' and prospective teachers' competence to educate students with different needs revealed that working teachers have higher ratings of their ability to educate students with different needs, their knowledge of (self-)educational methods, ways of assessment, their application and differentiation possibilities. It was also established that the older the teacher is and the longer his/her length of service, the more s/he feels prepared to work in an inclusive classroom.
- Students of different specialisations on various Education study programmes had slightly different value orientations: students on the study programmes Special Education and Education Studies more than others emphasised the social function of education, while prospective subject teachers tended to be more reserved on this issue and less often recognised the teacher's responsibility for every child's education.
- Voluntary or other informal activities of the prospective teachers in educational institutions increase their teaching competences and preparedness to work in an inclusive classroom.

## References

Ališauskas, A. (2004). Pedagogų pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, 18–24.

Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114–123.

Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V., Udrienė, G. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61–72.

Andrašūnienė, M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynelis*. Metodinė priemonė. Vilnius: Vilniaus kolegija.

Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai [accessed on 2013-04-14] <[http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/305\\_a35f9820ec061920aab76a86247bcbdd.doc](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/305_a35f9820ec061920aab76a86247bcbdd.doc)>.

Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2005). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. *Pedagogika*, 79, 123–129.

Baranauskienė, I. (2010). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. I. Baranauskienė ir kt. (Red. Kol.). *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika*. Metodinė priemonė (p. 6–13). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Chiner, E., Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources and support affect regular education teacher's perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5), 526–541.

Čiužas, R., Navickaitė, J., Ušeckienė, L. (2009). Mokytojo profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis. *Mokytojų ugdymas*, 13 (2), 110–119.

Čiužas, R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. *Pedagogika*, 86, 23–29.

Damskis, O., ir kt. (Red.) (2013). *Lietuva. Švietimas regionuose*. *Pedagogai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras [accessed on 2013-09-12] <[http://www.smm.lt/uploads/documents/teisine\\_informacija/svietimo\\_bukles\\_apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202013%20web.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/teisine_informacija/svietimo_bukles_apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202013%20web.pdf)>.

Dudzinskienė, R., Kelesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010). *Inotyvių mokymo(-si) metodų ir IKT taikymas*. I knyga. Metodinė priemonė pradinė klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams [accessed on 2013-04-22] <[http://www.inovacijos\\_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf](http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf)>.

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Malinen, O. P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education, 3* (28), 305–318.

Gafoor, K. A., Asaraf, P. M. (2009.) *Inclusive Education: Does the Regular Teacher Education Programme Make Difference in Knowledge and Attitudes?* Online Submission, paper presented at the International Conference on Education, Research and Innovation for Inclusive Societies [accessed on 2013-10-06]

<<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED507434>>.

Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas, 1* (8), 115–122.

Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas, 2* (9), 75–84.

Gudzuka, S. (2009). Attitude as an aspect of vocational pedagogues' professional competency. *Vocational Education: Research & Reality, 17*, 168–178 [accessed on 2013-10-07] <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=c0624165-2a89-41a5-9883-4fc6f6f8a904%40sessionmgr114&hid=124>>.

Hwang, Y. S., Ewans, D. (2011). Attitudes towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education, 1* (26), 136–146.

Jegelevičienė, S. (2013). Logopedines pratybas lankančių vaikų pasiekimų vertinimas pedagoginio bendradarbiavimo kontekste. T. Bakanovienė ir kt. (Red.). *Vaikystė ir ugdymas*. Mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys (p. 26–37) [accessed on 2013-12-15] <[http://issuu.com/su-efusk/docs/vaikyste\\_ir\\_ugdymas\\_2013](http://issuu.com/su-efusk/docs/vaikyste_ir_ugdymas_2013)>.

Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2010). Swedish primary-school teacher's attitudes to inclusion- the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs educations, 25* (1), 45–57.

Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Jucevičienė, P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Kaunas [accessed on 2013-09-19]

<[http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029.pdf](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029.pdf)>.

Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 4 (1), 22–39.

Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 31–36.

Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2010). Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. *Švietimo problemos analizė*, 5 (45), 1–8 [accessed on 2013-09-21] <[http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/510\\_bb6a2e30fa588142537a2fe7e0d41b1.pdf](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/510_bb6a2e30fa588142537a2fe7e0d41b1.pdf)>.

Mažylienė, A. (2011). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. *Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [accessed on 2013-12-06] <[http://www.esparama.lt/es\\_parama\\_pletra/failai/ESFproduktai/2011\\_meto\\_dines\\_rekomendacijos\\_Inkluzinis\\_ugdymas.pdf](http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_meto_dines_rekomendacijos_Inkluzinis_ugdymas.pdf)>.

Meijer, J.W. (Ed.) (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Summary Report [accessed on 2013-02-12] <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-en.pdf>>.

Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151–165.

Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija [accessed on 2013-03-16] <[http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D\\_20050517\\_213256-10060/DS.005.0.02.ETD](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D_20050517_213256-10060/DS.005.0.02.ETD)>.

*Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo samprata* (2004) [accessed on 2013-12-15] <<http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/samprata.pdf>>.

*Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007) [accessed on 2013-04-02] <[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=291726&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=>)>.

- Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui – Inkluzinio švietimo mokytojo profilis* (2012). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra [accessed on 2013-01-24] <<http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf>>.
- Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės* (2011). Odence, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
- Pavone, M. (2007). Specialist teacher training in educational integration of students with disability in Italy. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 72–81.
- Pearce, M. (2009). The Inclusive Secondary School Teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 5 (2), 1–15.
- Pečiuliauskienė, P., Barkauskaitė, M. (2011). *Pedagoginės praktikos mokykloje vadovas: vadovėlis, skirtas pedagoginių studijų bakalaurantams, mokytojams, mentoriams, pradedantiems mokytojams*. Vilnius: Edukologija.
- Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Educations*, 1 (25), 59–75.
- Rose, R. (2003). The inclusion of students with special educational needs: moving from theories and perspectives to pragmatics and pedagogy. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 98–106.
- Samsonienė, L., Adomaitienė, R. (2003). Įvairūs mokytojų požiūrio į integruotą neįgaliųjų mokymą aspektai. *STEEP: socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2, 82–89.
- Samsonienė, L. (2006). Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą. Kaunas: Lietuvos akademinė e. biblioteka (eLABa). *Filosofija. Sociologija*, 4, 42–45.
- Savolainen, H., Elgelbrecht, P., Nel, M., Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1 (27), 51–68.
- Singh, D. K. (2007). General Education Teachers and Students with Physical Disabilities. *The International Journal of Learning*, 7 (14), 205–214.
- Smith, M. K. (2005). 'Competence and competencies', the encyclopaedia of informal education. [www.infed.org/biblio/b-comp.htm](http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm) (accessed on 2013-04-12).
- Subotkevičienė, R. (2006). Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas. *Pedagogika*, 81, 51–57.

Sugumar, V. R. (2009). *Competency mapping of teachers in tertiary education. A project report* [accessed on 2013-10-21] <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506207.pdf>>.

Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*, 78, 97–103.