

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

JOLANTA SAVUKYNIENĖ

ŠVIETIMO IR MOKSLO POLITIKOS IR VADYBOS STUDIJŲ PROGRAMA

**KOKYBIŠKO ŠVIETIMO KIEKVIENAM ĮGYVENDINIMAS
ĮTRAUKAUS UGDYMO ASPEKTU: ALYTAUS MIESTO
SAVIVALDYBĖS ATVEJIS**

Magistro baigiamasis darbas

Vadovė

Dr. Barbara Stankiewicz

VILNIUS

2024

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

**KOKYBIŠKO ŠVIETIMO KIEKVIENAM ĮGYVENDINIMAS
ĮTRAUKAUS UGDYMO ASPEKTU: ALYTAUS MIESTO
SAVIVALDYBĖS ATVEJIS**

Viešojo administravimo programos
Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos specializacijos
Magistro baigiamasis darbas

Vadovė

_____ **Dr. Barbara Stankiewicz**

2024 - -

Recenzentas

Atliko:

2024 - -

_____ **Stud. J. Savukynienė**

2024 - -

VILNIUS

2024

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	4
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	6
PRIEDŲ SĄRAŠAS	7
SANTRUPŲ SĄRAŠAS.....	8
SĄVOKŲ ŽODYNAS	9
IVADAS.....	10
1. ĮTRAUKAUS UGDYMO ASPEKTAS ĮGYVENDINANT ŠVIETIMO KIEKVIENAM TIKSLĄ 13	
1.1. Švietimo kokybės samprata	13
1.2. Įtraukiojo ugdymo apibūdinimas.....	21
1.2.1. Teisinis įtraukiojo ugdymo reglamentavimas tarptautiniuose dokumentuose.....	28
1.2.2. Teisinis įtraukiojo ugdymo reglamentavimas nacionaliniu lygmeniu	30
2. UNIVERSALIAUS DIZAINO MOKYMU PRIEIGA, KAIP KOKYBIŠKO ŠVIETIMO, SPECIALIŲJŲ UGDYMO SIŲ POREIKIŲ MOKINIAMS, PERSPEKTYVA	35
3. EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA	43
4. TYRIMO REZULTATAI	48
4.1. Alytaus miesto savivaldybės būklės, įtraukiojo ugdymo kontekste, specifika.....	48
4.2. Anketinės pedagogų apklausos analizė ir interpretacija.....	50
4.2.1. Tiriamųjų duomenys	50
4.2.2. Įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo raiška	53
4.2.3. Įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimo raiška	62
4.2.4. Įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimo raiška	66
4.3. Interviu duomenų analizė ir interpretacija.....	74
DISKUSIJAI	77
IŠVADOS.....	78
REKOMENDACIJOS.....	81
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	82
SANTRAUKA	91
SUMMARY	92
PRIEDAI	93

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Tarptautiniai dokumentai, užtikrinantys įtraukiojo ugdymo nuostatas.....	29
2 lentelė. Įtraukiojo ugdymo nuostatų apraiškos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme.....	30
3 lentelė. LR ŠMSM dokumentų, reglamentuojančių SUP mokinių ugdymą, raida.....	32
4 lentelė. Įtraukiojo ugdymo nuostatos strateginiuose Lietuvos dokumentuose.....	33
5 lentelė. Universalaus dizaino principai.....	36
6 lentelė. Universalaus dizaino mokymui ir įtraukiojo ugdymo dimensijų sąajos.....	46
7 lentelė. Klausimyno įtraukiojo ugdymo dimensijų raiškos vidinis patikimumas.....	46
8 lentelė. Fizinės aplinkos prieinamumo duomenys Alytaus miesto savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose	48
9 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas.....	54
10 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Išorės partnerių į(si)traukimas.....	54
11 Lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais..	55
12 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida.....	56
13 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Parama/pagalba bendruomenės įvairovei.....	56
14 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas.....	58
15 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida.....	58
16 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas.....	59
17 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Išorės partnerių į(si)traukimas.....	60
18 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais.....	60
19 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Parama/pagalba bendruomenės įvairovei.....	61
20 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos požymių raiška. Paramos personalui politika.....	62
21 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos požymių raiška. Įtraukiamam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška.....	62
22 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos požymių raiška. Kliūčių šalinimo sistemos.....	63
23 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Įtraukiamam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška.....	64

24 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Kliūčių šalinimo sistemos.....	65
25 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Personalizuotas mokymas.....	66
26 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Individualios pažangos teikimas.....	67
27 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Įtraukioji švietimo pagalba.....	67
28 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Mokinių į(si)traukimas.....	68
29 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Kolegialus bendradarbiavimas.....	68
30 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Mokinių įvairovė kaip stiprybė.....	69
31 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Personalizuotas mokymas.....	70
32 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Individualios pažangos teikimas.....	70
33 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Mokinių į(si)traukimas	71
34 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Kolegialus bendradarbiavimas.....	71
35 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės. Individualios pažangos teikimas.....	72
36 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės. Mokinių į(si)traukimas.....	73
37 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės. Mokinių įvairovė kaip stiprybė.....	74
38 lentelė. Iššūkiai įgyvendinant įtraukujį ugdymą.....	74

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Švietimo kokybės sampratos modelis sociokultūrinės ir ekonominės paradigų kontekste.....	15
2 pav. Bendrieji formaliojo švietimo kokybės dėmenys ir jų tarpusavio ryšiai.....	17
3 pav. Švietimo tikslų, rodiklių, efektyvumo ir našumo poslinkis nuo sociokultūrinės švietimo paradigmos link ekonominės paradigmos	20
4 pav. Mokinių įvairovė 2019-2023 m. pagal individualius poreikius.....	22
5 pav. Įtraukiojo ugdymo sąlygos.....	23
6 pav. Įtraukiojo ugdymo dimensijos.....	23
7 pav. Švietimo pagalbą teikiantys specialistai.....	26
8 pav. Švietimo pagalbos specialistų skaičius.....	26
9 pav. Mokyklų (išskyrus specialiąsias) neturinčių jokio švietimo pagalbos specialisto, dalis.....	26
10 pav. Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo sistema.....	27
11 pav. Universalus dizainas mokymui ir besimokančios smegenys.....	38
12 pav. Universalus dizaino mokymui sritys.....	39
13 pav. Įtraukiojo ugdymo ir universalaus dizaino mokymui sąsajų modelis.....	42
14 pav. Tyrimo eigos schema.....	43
15 pav. Vienam specialiąją pedagoginę ir/ar specialiąją pagalbą teikiančiam specialistui tenkančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius.....	50
16 pav. 100 mokinių tenkantis švietimo pagalbos specialistų skaičius.....	50
17 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių.....	51
18 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pareigas.....	51
19 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal išsilavinimą.....	52
20 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą.....	52
21 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją.....	53
22 pav. Pedagogų darbo pasiskirstymas mokinių įvairovės kontekste.....	53

PRIEDŲ SĄRAŠAS

1 Priedas. Pagrindinių švietimo politikos tikslų, tobulinimo kryptų ir vertinimo rodiklių dominuojančios paradigmos atskleidimas nacionaliniuose dokumentuose.....	93
2 Priedas. Įtraukiojo ugdymo dimensijų struktūra ir jų turinys.....	96
3 Priedas. Magistro baigiamojo darbo anketa.....	98
4 priedas. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos.....	102
5 priedas. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.....	104
6 priedas. Įtraukiojo ugdymo politikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos.....	106
7 priedas. Įtraukiojo ugdymo politikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.....	108
8 priedas. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos.....	109
9 priedas. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.....	111

SANTRUPŲ SĄRAŠAS

CAST – Taikomųjų specialiųjų technologijų centras (angl. Center for Applied Special Technology)

EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija

LR – Lietuvos Respublika

PISA – Tarptautinio studentų vertinimo programa (angl. Programme for International Student Assessment)

STEAM – gamtos mokslų, technologijų, inžinerijos, menų ir matematikos integruotas ugdymas (angl. science, technology, engineering, arts, maths)

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai

ŠĮ – Švietimo įstatymas

ŠMM – Švietimo ir mokslo ministerija

ŠMSM – Švietimo, mokslo ir sporto ministerija

ŠVIS – Švietimo valdymo informacinė sistema

TŪM – Tūkstantmečio mokyklos

UDM – Universalus dizainas mokymui (angl. UDL)

UNESCO – Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (angl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

SĄVOKŲ ŽODYNAS

Įtrauktis – kuomet švietimo sistema sudaro sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ir (ar) kitose veiklose ir būti nediskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės ir (ar) švietimo pagalbos reikmės (LR ŠĮ, 2020-06-30 Nr. XIII-3268 (įsigalios 2024 m. rugsėjo 1 d.)).

Įtraukusis ugdymas – procesas, kurio metu stiprinama švietimo sistemos galimybė pasiekti visus mokinius (UNESCO, 2009, p. 8); nenutrūkstantis mokyklos tobulinimo(si) procesas apimantis tris dimensijas: įtraukiosios kultūros kūrimą, įtraukiosios politikos vykdymą; c) įtraukiosios praktikos plėtojimą (Booth ir Ainscow, 2002).

Specialieji ugdymosi poreikiai – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (LR ŠĮ, 2011-03-17 Nr. XI-1281).

Švietimas – ugdymas ir išsilavinimo teikimas, savišvieta; taip pat mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų), švietimo įstaigų, mokytojų ir kitų švietimo teikėjų, švietimo pagalbos specialistų veiklą visuma“ (LR, ŠĮ, 2011-03-17, Nr. XI-1281).

Švietimo kokybė – suinteresuotųjų šalių, dalyvaujančių švietime, sąveika, orientuota tiek į formalius rezultatus, kuriančius ekonominę naudą, tiek į švietimo centre esantį ugdymo procesą, atliepiantį ugdytinių rezultatų siekimo patirtis, grįstas sociokultūrinio ugdymo požiūriu (Geros mokyklos koncepcija, 2015; Stonkuvienė, I. ir kt., 2021).

Universalus dizainas mokymui – viena iš įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo priemonių, kuri orientuota į visų, neišskiriant nė vienos žmonių grupės, besimokančiųjų poreikių užtikrinimą (LR ŠMSM, 2023, p. 6).

IVADAS

Švietimas tai sritis, kurioje turėtų būti atliepti kiekvieno besimokančiojo ugdymo(si) poreikiai, siekiant maksimalių ugdymosi rezultatų ir prasmingų, pozityvių mokinių mokymosi patirčių. Europos Sąjungos strategijos „Europa 2020“ (2010) siekiais, Lietuvos strategijos gairėmis „Lietuva 2030“ (2012), Valstybės ateities vizija „Lietuva 2050“ (2023) siekiama paskatinti esminius visuomenės pokyčius ir sudaryti sąlygas formuotis kūrybingai, atsakingai ir atvirai asmenybei. Jungtinės tautos (2015), viename iš darnaus vystymosi tikslų, ragina užtikrinti įtraukų ir lygiavertį kokybišką švietimą, nepriklausomai nuo besimokančiojo socialinio statuso, gebėjimų, ekonominės ar kultūrinės padėties. Taigi, neabejotina, kad kokybiškas įtraukusis ugdymas, Lietuvoje, kaip ir kitose Europos šalyse, tampa svarbiu politiniu siekiu. „Nacionalinė švietimo politika kuriama paisant tarptautinių politinių nuostatų, stiprinant įtraukiojo ugdymo plėtrą, palaikant teigiamas nuostatas dėl mokinių ir jų poreikių įvairovės, reglamentuojant poreikių tenkinimo procesus ir atsakomybes už jų veiksmingumą, prieinamumą ir kokybę, numatant pagalbą švietimo sprendimų priėmėjams ir įgyvendintojams“ (Šapelytė ir kt., 2021, p.19).

Pastarųjų metų Lietuvos indėlis, kuriant įtraukiąją mokyklą fiksuotas tiek politinių susitarimų, tiek teisinių dokumentų lygmenyje. Lietuvoje reikšmingiausiais žingsniais einant įtraukiojo ugdymo keliu galima įvardinti prisijungimą prie tarptautinių deklaracijų: Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos (1989), Jungtinių Tautų Generalinės Asamblėjos Deklaracijos dėl negalios (1993), Salamankos deklaracijos (1994, 2011), Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos (2010). Nacionaliniu lygmeniu pagrindiniai švietimą reglamentuojantys dokumentai yra Švietimo įstatymas (2011), Geros mokyklos koncepcija (2015), Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012), Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos vyriausybės programa (2020), Valstybės ateities vizija „Lietuva 2050“ (2023), kuriuose atsispindi įtraukiojo ugdymo nuostatos.

2020 m. birželio 30 dieną Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme buvo priimtos nuostatos dėl įtraukties užtikrinimo bendrojo ugdymo švietimo pakopoje. Jos įgyvendinamos palaipsniui ir turėtų įsigalioti 2024 m. rugsėjo 1 dieną. Keičiasi tai, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, galės lankyti savo gyvenamojoje vietoje artimiausią bendrojo ugdymo mokyklą, reikiamas sąlygas ir paramą turės suteikti mokyklų steigėjai, plėsis paramos mokyklose sistema. Akivaizdu, kad bendrojo ugdymo mokyklos, turės ne tik užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam besimokančiajam, bet ir specialiųjų poreikių turintiems mokiniams vienu metu.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sudėtingumą lemia fundamentalių pokyčių švietimo bendruomenių kultūroje, politikoje ir praktikoje sistemiškumas (Ainscow ir Booth 2002, 2016). Siekiant įtraukiojo ugdymo prieinamumo kiekvienam visur ir visada susiduriama su sunkumais praktinėje srityje

(Ferguson, 2008). Nacionalinės švietimo agentūros užsakymu atliktame tyrime apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokyklose, kurio rezultatai pateikiami ataskaitoje „Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas“ (Mokyklų tobulinimo centras, 2022), atskleista, jog mokyklų pasirengimo įtraukiajam ugdymui ir jo įgyvendinimo etapuose lygis, veikiant tame pačiame nacionalinės politikos kontekste, yra skirtingas: „vertintos mokyklos dar tik rengiasi įgyvendinti įtraukųjį ugdymą(si), joms sunkiau sekasi kokybiškai organizuoti kasdienį įtraukiojo ugdymo(si) procesą“ (Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 130). Todėl reikšminga tampa praktinio kokybiško įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aktualizacija.

Pažymėtina, kad sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą atliepia universalus dizaino švietime taikymas, kai dėmesys sutelkiamas į ugdymo pradžioje pašalinamas mokymosi kliūtis, kad kuo mažiau reikėtų individualaus pritaikymo vėliau (Ališauskienė ir kt., 2020). Kliūčių minimalizavimo idėja prieinamumo aspektu, laikoma svarbiausia, siekiant, kad mokymosi procese dalyvautų visi mokiniai (Roski ir kt, 2021), o ugdymo turinio prieinamumo užtikrinimas, konstruojant ugdymosi turinį ir organizuojant mokymąsi, pabrėžia universalumo prieigos taikymo svarbą (Graham, 2020). Parengtose Universalus dizaino mokymuisi gairėse: Mokymosi sėkmės kelias kiekvienam ir kiekvienai (TŪM ir LR ŠMSM, 2023) akcentuojama, kad mokymosi barjerus kuria ne mokiniai ar mokinės, bet mokymosi aplinka. Pasak A. Galkienės (2021), ugdymo aplinkos formavimo, pastoliavimo ir jos elementų diferencijavimo sąsajos, kurias apima universalus dizaino ugdymui modelis, yra orientuotos į kiekvieno mokinio asmeninę sėkmę, įskaitant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, o jo „metodų taikymas naudingas pereinant iš specialiojo (segreguoto) į įtraukiojo ugdymo principais grįstą švietimo sistemą“ (Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 7). Universalus dizainas mokymui – naujausia perspektyva, kuria siekiama skatinti ir palengvinti visų besimokančiųjų mokymą(si) (Oliveira ir kt., 2019), o jos modeliuojami praktiniai principai Lietuvoje dar tik pradėti tirti.

Keliami probleminiai klausimai: kaip mokyklos pasiruošę įgyvendinti įtraukųjį ugdymą? Kaip reiškiasi įtraukiojo ugdymo dimensijų – kultūros, politikos ir praktikos – realizavimas, taikant universalus dizaino mokymą, kaip sėkmingą įtraukties būdą? Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, analizei pasirinkta Alytaus miesto savivaldybės progimnazijų analizė, kurioje stebimas kasmet didėjantis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius, didžiausią dalį (58 proc.) sudarantis bendrojo ugdymo mokyklų pradinio ugdymo pakopoje. Todėl siekiant atskleisti įtraukiojo ugdymo raišką, pasirinktos Alytaus miesto progimnazijos, kuriose įgyvendinamos pradinio ugdymo ir pagrindinio ugdymo pirmosios dalies programos, kadangi jose mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius didžiausias ir tendencingai augantis.

Tyrimo objektas – kokybiško švietimo kiekvienam įgyvendinimas įtraukaus ugdymo aspektu Alytaus miesto savivaldybės progimnazijose.

Magistro baigiamojo darbo tikslas – išsiaiškinti kokybiško švietimo kiekvienam įtraukaus ugdymo aspektu raišką Alytaus miesto progimnazijose, taikant universalaus dizaino mokymui prieigą, kaip sėkmingą įtraukties būdą.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti kokybiško švietimo kiekvienam įgyvendinimo įtraukaus ugdymo aspektu teorines prielaidas bei Lietuvos įtraukiojo ugdymo teisinį reglamentavimą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kontekste.
2. Išanalizuoti universalaus dizaino mokymui prieigą kaip vieną iš sėkmingų ugdymo platformų įtraukties (specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių) kontekste.
3. Atskleisti įtraukiojo ugdymo ir universalaus dizaino mokymui sąsajas.
4. Nustatyti universalaus dizaino mokymui, kaip įtraukties būdo, raišką Alytaus miesto savivaldybėje.

Darbo metodai: *Teorinei daliai* išpildyti naudojamas mokslinės literatūros ir dokumentų analizės metodas, sisteminant, lyginant ir apibendrinant informaciją. *Empiriniam tyrimui* pasirinkta duomenų analizė, anketinė apklausa, tyrimo statistinių duomenų analizei naudojama SPSS programa, informantų duomenys analizuojami taikant kokybinę turinio analizę, kategorizuojant surinktą medžiagą

Darbo struktūra: įvadas, teorinė dalis, tyrimo metodologija, analitinė dalis, išvados, pasiūlymai, literatūros sąrašas, santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, priedai. Darbo apimtis – 112 puslapių, 38 lentelės, 22 paveikslai, 9 priedai.

1. ĮTRAUKAUS UGDYMO ASPEKTAS ĮGYVENDINANT ŠVIETIMO KIEKVIENAM TIKSLĄ

Siekiant išsiaiškinti kokybiško švietimo kiekvienam įgyvendinimą įtraukaus ugdymo aspektu, pirmiausia tikslinga apibūdinti švietimo kokybės sampratą sociokultūrinės ir ekonominės švietimo paradigmu kontekste, atskleidžiant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, vietą jame bei įtraukiojo ugdymo sampratą kontekstiniu požiūriu, apimančiu visų ugdymo proceso dalyvių, ir siauruoju – vienos specifinės grupės dalyvių, į(si)traukimą bendrojo ugdymo mokyklose. Taip pat atlikti tarptautinių ir nacionalinių dokumentų, reglamentuojančių įtraukųjį ugdymą analizę nurodančią švietimo politikos kryptį kuriant ir plėtojant įtraukiojo ugdymo sampratą ir sistemą.

1.1. Švietimo kokybės samprata

Šiuolaikinių pokyčių visuomenėje kontekste, švietimo kokybės siekis vienas dažniausiai įvardijamų rodiklių ugdymo strategiją ar politiką apibrėžiančiuose tarptautiniuose ir nacionaliniuose dokumentuose. Daugelis šalių šį klausimą stengiasi spręsti, kad užtikrintų, jog jų švietimo sistema atitiktų reikalavimus, reikalingus šalies plėtrai ir piliečių gerovei. Ir nors švietimo kokybės klausimais visuomenėje diskutuojama vis plačiau ir dažniau, tačiau kokybiško švietimo sampratai apibrėžti vieningo apibūdinimo nėra.

Moksliniai šaltiniai švietimo kokybės sampratą pristato kaip daugiaprasmę, kintančią ir skirtingos aprėpties. Ieškant kokybės apibrėžties, susiduriama su jos aiškinimo būdų įvairove, kriterijų skirtybėmis, subjektyvių nuostatų kokybės atžvilgiu ar konteksto, kuriame šis vertinimas vyksta. Kalbant apie švietimo kokybę, vertėtų išskirti du požiūrius: *sociokultūrinės paradigmos*, grįstos emociniu, psichologiniu, socialiniu ir kultūriniu mokinio gerovės aspektu bei *ekonominės paradigmos*, orientuotos į išmatuojamus efektyvumo ir našumo kiekybinius rezultatus.

Sociokultūrinis švietimo modelis pabrėžia švietimo ir mokymosi proceso socialinį ir kultūrinį kontekstą bei bendruomenės įtaką švietimui. Modelis teigia, kad švietimas turi sudaryti sąlygas ugdytis kiekvienam ir būti grindžiamas kultūrinėmis vertybėmis, socialinėmis sąlygomis ir bendruomenės poreikiais. Šios vizijos pradininke galima laikyti Visuotinę žmogaus teisių deklaraciją (1948), kurios 26 straipsnyje teigiama: „Kiekvienas turi teisę į mokslą. Mokslas, bent jau pradinio ir pagrindinio išsilavinimo lygmenų, yra nemokamas. Pradinis mokslas yra privalomas. Techninis ir profesinis mokymas yra visuotinai prieinamas, o aukštasis mokslas vienodai prieinamas visiems pagal kiekvieno sugebėjimus.“ UNESCO organizacija švietime taip pat deklaruoja principus, pabrėžiančius žmogaus orumą, lygybę, teisingumą ir laisvę, bei piliečių dalyvavimą ir atsakomybę visuomeninėje veikloje, jau 1972 m. paskelbtoje knygoje „Mokymasis būti: švietimo pasaulis šiandien ir rytoj“, kuri žinoma kaip

„Faure ataskaita“, pateikiama švietimo vizija apibūdinama kaip humanistinė ir demokratinė (Biesta, 2022). Vėliau patvirtinama UNESCO programa „Švietimas visiems“ (1990), kurioje pateikiama detalesnė įgyvendinimo strategija, kuri pakartotinai apibrėžta Dakaro Pasauliniame švietimo forume (2000) ir akcentuoja lygių galimybių ir tęstinumo principus.

Lietuvoje sociokultūrinis švietimo modelis įtvirtintas vos atkūrus šalies nepriklausomybę Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992), kurios pagrindinis tikslas – kritiškai mąstanti, brandi, visapusiškai pasirengusi asmenybė, gebanti gyventi demokratinėje visuomenėje bei perimti humanistines savo tautos ir Europos kultūros vertybes. Humanistiniais principais besivadovavusi Lietuvoje švietimo reformos pradininkė Meilė Lukšienė (2000) siekė užtikrinti, kad mokykla taptų ne tik žinių perdavimo vieta, bet ir aktyvaus mokinių dalyvavimo, pilietinio ugdymo ir demokratiškų vertybių sklaidos centru. „Sociokultūrinėje švietimo paradigmoje esmine tampa humanistinė dimensija, vertybės – žmogaus prigimtinių skirtubių pripažinimas, jo orumo kūrimas ir stiprinimas, visuomenės plotmėje – lygių teisių, socialinio teisingumo užtikrinimas, tarpusavio santykių plotmėje – bendruomeniškumo, solidarumo kūrimas“ (Bruzgelevičienė ir kt., 2020, p. 9).

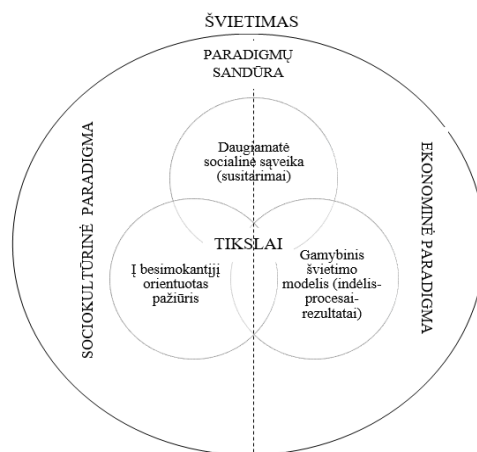
Mokslinėje literatūroje dominuojantį humanistinį požiūrį nagrinėję autoriai L. Stenhous (1971), A. Hargreaves ir M. Fullan (2019), A. Bruzgelevičienė ir kt. (2020), J. Ruškus (2020) pastebi mokymosi aplinkos, mokytojų ir mokinių sąveikos, mokymo turinio ir metodikos, bendruomenės ir kultūros įtaką švietimo procesui. „Švietimo procesus, pagrįstus tuo, kas vyksta mokyklose ir klasėse, progresyvaus/humanistinio požiūrio šalininkai laiko svarbiausiu akcentu <...>“ (Stonkuvienė ir kt., 2021, p. 7136), tačiau „sėkmės kriterijus, traktuojant švietimą kaip socialinį ir kultūrinį reiškinį, sunku nustatyti ir dar sunkiau išmatuoti“ (Želvys ir kt., 2018, p. 36).

Ekonominis švietimo modelis, priešingai, daugiau dėmesio skiria švietimo ekonominiam aspektui. Šiuo modeliu remiasi Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO, 2013), traktuodama švietimo sistemą kaip produktyvią sistemą, kurioje švietimo indėlis transformuojamas į rezultatus, efektyvumo ir sąnaudų naudingumo kriterijus. Jame pabrėžiama, kad švietimo sistema turėtų ruošti darbo rinkai tinkamus specialistus, skatinti inovacijas ir ekonomikos augimą. Švietimas laikomas investicija, kurios tikslas yra padidinti žmogiškąjį kapitalą ir ekonominį konkurencingumą. „Prekybinį, biznio modelį bandoma perkelti į dvasinę žmonių bendravimo sritį. Todėl vadyboje partnerių santykis nukreiptas į įstaigos (ir mokyklos) organizuotumą, efektyvumą, nekreipiant didesnio dėmesio į dažną manipuliavimą individualiais, asmens vidinės plėtotės pažeidimo pavojus ir kt.“ (Lukšienė, 2000, p. 374) Ši požiūrį atskleidžia ir visuomenėje dominuojantys lūkesčiai švietimui, susiję su vienu pagrindinių laikomu švietimo kokybės matų, t.y. tarptautiniais mokinių tyrimais, nacionaliniais testavimais, ar kitais kiekybiniais rezultatais.

Ši samprata mokslinėje literatūroje (Traškelys ir Martišauskienė, 2016, Želvys ir kt., 2018, Sjöberg, 2019, Želvys ir kt., 2021) susijusi su ekonomine plėtra ir rinkos poreikiais, dažnai akcentuoja švietimo rezultatus, efektyvumą ir sąnaudų naudingumą, nes vertinant švietimo proceso efektyvumą, kiekybiniai švietimo kokybės rodikliai teikia objektyvias ir pamatuojamas informacijas apie švietimo rezultatus, mokinių pasiekimus, mokymo proceso veiksmingumą ir kokybę. „Švietimo sistema siekia geros kokybės rezultatų sumaniai ir taupiai naudodama turimus išteklius, nuolat vertindama, analizuodama ir planuodama savo veiklą, remdamasi veiksminga vadyba – tinkamais ir laiku priimamais sprendimais“ (LR ŠĮ, 5 str.). „Todėl, norint įvertinti švietimo būklę, tenka rinktis ekonominę švietimo paradigmą, sykiu puikiai suvokiant ekonominio modelio vienpusiškumą ir ribotumą“ (Želvys ir kt. 2018, p. 36). „Tačiau svarbiausia, kad švietimo teikiamos paslaugos ne tik patenkintų vartotojų poreikius ir lūkesčius, bet ir būtų prieinamos įvairių socialinių grupių bei gabumų vaikams. Tik tada jos bus efektyvios ir rezultatyvios“ (Traškelys ir Martišauskienė, 2016, p.192).

Abiejų modelių plotmėje reikšmingu aspektu tampa pusiausvyra, t.y. ekonominės ir sociokultūrinės paradigmų sandūra, kuri deklaruojama ir Geros mokyklos koncepcijoje (2015), kuomet ant svarstyklių padedami geri mokinių mokymosi rezultatai ir prasmingos, pasižyminčios veiklų įvairovė, gyvenimo mokykloje patirtys.

1 paveiksle pateikiamas švietimo kokybės sampratos modelis sociokultūrinės ir ekonominės paradigmų kontekste, kuris Švietimo mokslo ir sporto ministerijos „sąlygiškai suskirstytas į tris grupes: sampratos grindžiamos: 1) *į besimokantįjį orientuotu požiūriu*, 2) *gamybiniu švietimo (indėlis-procesai-rezultatai) modeliu*, 3) *daugiamatės socialinės sąveikos vizija*“ (Švietimo problemos analizė: Švietimo kokybė, 2013, p. 3).



1 pav. Švietimo kokybės sampratos modelis sociokultūrinės ir ekonominės paradigmų kontekste

Sudaryta darbo autorės, pagal Švietimo problemos analizė: Švietimo kokybė, 2013 ir Želvys ir kt., 2020

Į besimokantįjį orientuotu požiūriu, labiausiai išryškėja sociokultūriniu modeliu grindžiama UNESCO švietimo kokybės samprata (2006), pagal kurią mokymosi procesas pats svarbiausias, tad

švietimo kokybė yra daugiau nei tik mokinių pasiekimai arba mokyklos efektyvumas, bet ir švietimo prieinamumas bei pagalba. Joks švietimo tikslas neturėtų būti laikomas pasiektu, jei jo nepasieks visi, įskaitant ir socialiai remtinus asmenis, ir turinčius negalią ar specialiuosius ugdymosi poreikius, svarbu užtikrinti, kad niekas neliktų nuošalyje.

Gamybiniu švietimo (indėlis-procesai-rezultatai) požiūriu labiausiai išryškėja ekonominiu modeliu grindžiama švietimo kokybės samprata, pagrįsta ekonominių veiksmų įtaka ir vertinimu, kurioje išskiriami keturi švietimo kokybės dėmenys: indėlis, procesai, rezultatai ir kontekstas. Šioje sampratoje dominuoja tikslų pasiekimo efektyvumo kokybės rodiklis orientuotas į pamatuojamus rezultatus, kurie rodo mokinių pasiekimus ir progresą, kalba apie siauresnę švietimo kokybės sampratą, apsiribojančią rezultatų vertinimu (Želvys ir kt., 2021). Šiuo atveju, prioritetu laikomi mokinių pasiekimai, o tai sudaro prielaidas galimybių nelygybei – juk mokiniai turintys negalią ar specialiuosius ugdymosi poreikius, dėl realaus jų gebėjimų lygio, daugeliu atveju, negalės pasiekti aukštų akademinų rezultatų.

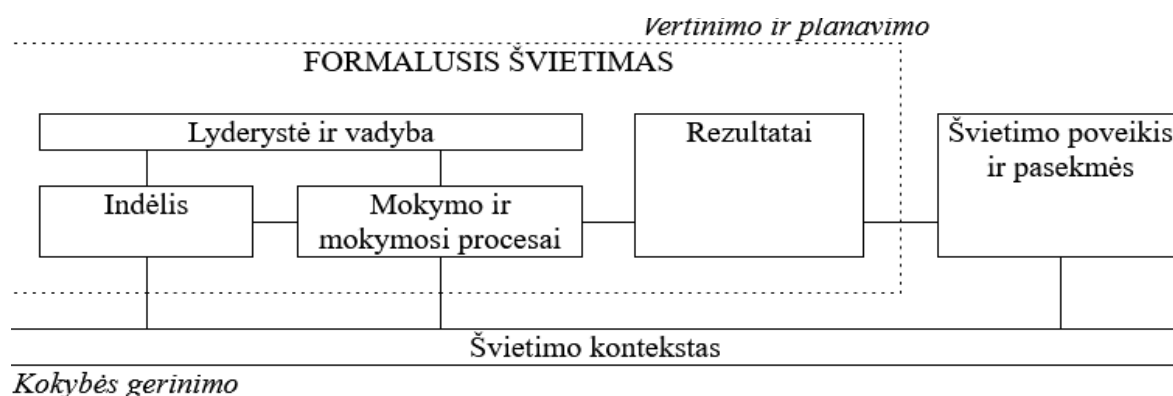
Įvairių suinteresuotų grupių daugiamatės socialinės sąveikos vizija apima bendradarbiavimą, dialogą ir partnerystę tarp švietimo dalyvių siekiant užtikrinti aukštą švietimo kokybę. Ši sąveika leidžia įtraukti skirtingus interesus ir perspektyvas, kad būtų pasiektas bendras susitarimas dėl švietimo proceso ir kokybės gerinimo ir veikia abiejų, sociokultūrinės ir ekonominės, paradigmos sandūroje. Ji pripažįsta, kad švietimas yra kompleksinis procesas, kurį formuoja ir veikia įvairios grupės su skirtingomis interesų, vertybių ir poreikių sistemomis (Želvys ir kt., 2021). I. Stonkuvienės ir kt. (2021) atliktas tyrimas atskleidė, jog suinteresuotųjų šalių dėmesys, kalbant apie švietimo kokybės sampratą, gali būti sutelktas į skirtingus dalykus: vyrauja vieni į kiekybę orientuoti apibrėžimai labiau akcentuojantys išmatuojamus rezultatus, o kiti atspindi humanistinę švietimo tradiciją – daugiau dėmesio skiria pačiam ugdymo procesui – kas vyksta pamokose, mokyklose. „Tačiau tokiu atveju kokybė yra „judantis taikiny“, nes tiek susitarimo dalyviai (politikai, visuomenės ir švietimo bendruomenės atstovai, kt.), tiek ir jų požiūriai gali nuolat kisti“ (Želvys ir kt., 2021, p. 71).

Analizuojant švietimo kokybės sampratą, išvelgiamos mūsų valstybės poreikių sąsajos su Europos ir pasaulinėmis švietimo raidos tendencijomis bei formuojamais lūkesčiais švietimui. UNESCO suformuoti tikslai, deklaruojantys prieinamumo, teisingumo, lygių galimybių principus, o Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos vertinimai, stebintys ir lyginantys šalių ekonomikos ir švietimo sistemas, verčia susimąstyti, ar Lietuvoje išlaikomas balansas, siekiant įgyvendinti humanistinius principus, bet nenukrypstant į švietimo tarnystę ekonomikai. Todėl toliau bus aptariamas švietimo kokybės reglamentavimas Lietuvos strateginiuose dokumentuose, įstatymuose ir juos įgyvendinančiuose teisės aktuose.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme numatyta, jog formaliojo švietimo kokybę užtikrina valstybė, todėl strateginiuose dokumentuose numatyti tikslai, priemonės ir rodikliai yra švietimo

kokybės orientyras. „Švietimo kokybė kuriama visuomenės, švietimo dalyvių ir švietimo valdymo subjektų. Švietimo valdymo subjektai inicijuoja ir organizuoja viešus švietimo paskirties, tikslų, jų siekimo būdų ir principų svarstymus, teikia svarstymams tyrimais ir analize pagrįstus švietimo būklės įrodymus, pagal savo kompetenciją įteisina susitarimus ir priima strateginius sprendimus“ (LR ŠĮ, 2011, 37 str., 3 p.). Susitarimai derinami, apibendrinami ir įteisinami švietimo strateginiuose dokumentuose ar švietimo įstaigų veiklos planuose, o švietimo kokybei gerinti siūloma vykdyti „švietimo stebėseną, tyrimus, mokyklų veiklos įsivertinimą ir išorinį vertinimą, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų atestaciją, mokymosi pasiekimų vertinimą, švietimo įstaigos vadovų teikiamą mokyklos bendruomenei ir tarybai svarstyti metų veiklos ataskaitą“ (LR ŠĮ, 2011, 37 str., 4 p.) bei numatoma atsakomybė: „Už švietimo kokybę atsako švietimo teikėjas. Formaliojo ir iš dalies neformaliojo švietimo kokybę užtikrina valstybė“ (LR ŠĮ, 2011, 37 str., 1 p.).

Kitas reikšmingas dokumentas – „Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija“ (2008), kurioje apibrėžiama formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo filosofija, skatinanti švietimo tobulėjimą bei pateikianti priemonių ir veiklų visumą siekiamai švietimo kokybei. Švietimo kokybę lemiančių atskirų švietimo sistemos ir jos aplinkos dėmenų (indėlio, lyderystės ir vadybos, mokymo ir mokymosi procesų, rezultatų, švietimo poveikio ir pasekmės bei konteksto) sąveika ir dermė (Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija, 2008) pateikiama 2 paveiksle.



2 pav. Bendrieji formaliojo švietimo kokybės dėmenys ir jų tarpusavio ryšiai

Cituota iš Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos, 2008

Akivaizdu, kad svarbiausiu švietimo kokybės dėmeniu formaliajame švietime laikomi *rezultatai*, rodantys švietimo gebėjimą tinkamai atlikti švietimo misiją, švietimui priskiriamas funkcijas, numatytų tikslų siekį, ir jie dažniausiai apibrėžiami kaip akademiniai mokinių mokymosi pasiekimai. Apie juos galima spręsti tiesiogiai – įvertinant mokymosi pasiekimus, išsilavinimo kokybę ir išsilavinimo įgijimo mastus, arba netiesiogiai – pagal švietimo poveikį ir pasekmes. Tačiau minėtas dėmuo gali apimti ir kitokio tipo rezultatus: vaiko kūrybingumą ir emocinę raidą, vertybių, požiūrių ir elgesio pokyčius, kurie šiuo metu ugdymo procese nėra formaliai (pažymiais, testais) įvertinami.

Taigi, ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011), ir Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo koncepcijoje (2008) švietimo kokybė apibrėžiama *daugiamatės socialinės sąveikos vizija* kaip įvairių suinteresuotų grupių susitarimas: susitarimas dėl tikslų, jų siekimo būdų, vertinimo rodiklių. Nors individualios pažangos siekis, leidžia pamatuoti kiekvieno mokinio gebėjimus, nepriklausomai nuo jo negalios, kalbinės aplinkos, socialinio pažeidžiamumo ar kitų skirtumų, jis nurodomas kaip vienas iš formaliai nevertinamų rezultatų, o formaliais rezultatais pripažįstami standartizuotais būdais vertinami akademiniai mokinių pasiekimai.

Esminių švietimo politikos tikslų, tobulinimo kryptų ir vertinimo rodiklių dominuojančios paradigmos (žr. 1 priedą), atskleidžiamos analizuojant šiuos strateginius dokumentus: Lietuvos ateities viziją „Lietuva 2050“ (2023), Lietuvos pažangos strategiją „Lietuva 2030“ (2012), XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės programą (2020), XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2021–2030 metų nacionalinį pažangos planą (2020), Politinių partijų Susitarimą dėl Lietuvos švietimo politikos 2021–2030 metams (2021). Visų jų su formuluotuose tiksluose (vizijoje, misijoje, ambicijoje) atpažinsime socialinę paradigmą. Štai Lietuvos ateities vizijoje „Lietuva 2050“ (2023) akcentuojama bendruomeniškumo vertybė, kurios dalis „ateičiai pasirengęs, atsparus ir laisvas žmogus <...>“ (p. 35), o Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012) akcentuoja veiklią, solidarią, besimokančią visuomenę. XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje skelbiama švietimo misija – vienodos starto pozicijos visiems Lietuvos žmonėms, kurią užtvirtina šios Vyriausybės 2021–2030 metų nacionalinio pažangos plano siekiamybė padidinti švietimo įtrauktį.

Lietuvos ateities vizijoje „Lietuva 2050“ (2023) sociokultūrinę paradigmą atspindinčios tobulinimo kryptys orientuotos į individualių poreikių identifikavimą ir jų tenkinimą ikimokykliniame amžiuje, individualizuoto ir personalizuoto patirtinio ugdymo užtikrinimą pagal savo tempą ir galias įvairių gebėjimų mokiniams bei mokymosi visą gyvenimą prieinamumo plėtojimą. Ekonominę paradigmą atskleidžia ikimokyklinio ugdymo kokybės standartų, švietimo finansavimo, investavimo į mokytojų rengimo, Lietuvos aukštojo mokslo sistemos konkurencingumo didinimo kryptys. Ir nors šiuose siekiniuose dominuoja paradigmų pusiausvyra, vertinimo rodikliuose prioritetas – kūrybingai, atspariai pasitikinčiai asmenybei, žinančiai kur kreiptis pagalbos. Ir tik vienas švietimo kokybę matuojantis rodiklis „Mokinių, nepasiekusių 2 (iš 6) tarptautinio penkiolikmečių tyrimo PISA lygio, dalis“, orientuotas į tarptautinio mokinių pasiekimų tyrimo rezultatus.

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2012) švietimo kokybės gerinimui stiprinti paskelbta tobulinimo kryptis nukreipta į atitiktį darbo rinkai – veiksmingos mokymosi visą gyvenimą sistemos sukūrimas. Kitos tobulinimo kryptys orientuotos į socialinės atskirties mažinimą, pilietiškumo, kūrybingumo ugdymą, atnaujintų, visų besimokančiųjų gabumus atskleidžiančių, programų kūrimą. Tačiau vertinimo rodikliuose efektyvumas matuojamas PISA rezultatais, besimokusiųjų suaugusiųjų

asmenų dalimi, Lietuvos aukštųjų mokyklų Akademinio pasaulio universitetų reitingais, Universitetų užimama vieta Europos Sąjungoje, o dominuojančią sociokultūrinę paradigmą vertina tik vienas „Pilietinės galios indeksas“ rodiklis.

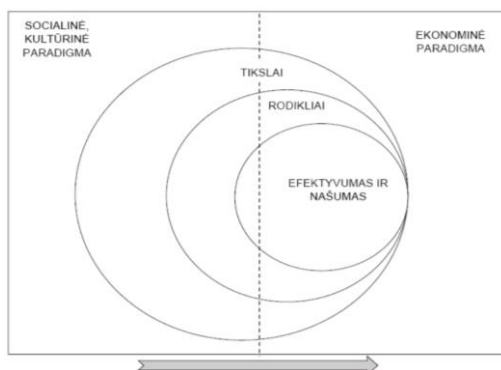
Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje (2020) pabrėžiamas prieinamumo ir aukštos kokybės švietimo principas, nuo žemiausios ikimokyklinio ugdymo pakopos iki aukštojo mokslo studijų, kurių įgyvendinimą sociokultūriame kontekste apibrėžiantis rodiklis apima pažeidžiamų šeimų vaikų dalyvavimą ikimokykliniame ugdyme. Kitos tobulinimo kryptys nubrėžia mokytojų darbo kokybės ir aplinkos, technologinių galimybių vystymo, bei efektyvaus aukštojo mokslo valdymo siekinius, tačiau likusieji rodikliai orientuoti į ekonominės naudos gavimą įgyvendinant suaugusiųjų mokymą ir įsidarbinimą, o vertinimo rodiklių nuošalėje lieka bendrojo ugdymo mokyklų sistema.

Sociokultūrinės ir ekonominės paradigmų pusiausvyra stebima XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2021–2030 metų nacionalinio pažangos plano (trečio strateginio tikslo) (2020) uždaviniuose. Juose deklaruojamas kiekvieno asmens į(si)traukimas į švietimo sistemą per besimokančiųjų pasiekimus jam palankioje ir saugioje aplinkoje, nediskriminuojant dėl socialinės, ekonominės, kultūrinės padėties ar negalios. Pabrėžiamas švietimo kokybės gerinimas per veiksmingos pedagogų rengimo ir kompetencijų tobulinimo bei suaugusiųjų mokymosi visą gyvenimą sistemų kūrimą, gebant prisitaikyti prie spartėjančių technologijų ir kintančios aplinkos. Atkreiptinas dėmesys, jog šio dokumento trečdalyje vertinimo rodiklių siekiamybė – prieinamam, kokybiškam nediskriminuojančiam, o įtraukiančiam kiekvieną asmenį, tiek į formalųjį, tiek į neformalųjį švietimą, ugdymui, suteikiant reikiamą švietimo pagalbą. Vis tik didesnė dalis sėkmės rodiklių virsta į standartizuotus tarptautinių tyrimų, vertinančių mokinių pasiekimus rodiklius, į matuojančių aukštųjų mokyklų reitingus, į besimokiusiųjų, studijuojančiųjų, įsidarbinusių asmenų skaičių ar tam tikrą dalį ugdymų specifinėse aplinkose – laboratorijose, STEAM srityje, specifiniais būdais - pameistrystės patirties per praktikas, gaunant profesinio orientavimo paslaugas.

Politinių partijų Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030) (2021) skelbia ikimokyklinio ugdymo ir mokymosi visą gyvenimą prieinamumo didinimo, bendrojo ugdymo kokybės gerinimo, saugios aplinkos užtikrinimo ir švietimo valdymo kultūros, skatinant bendradarbiavimą prioritetus. Taip pat numatytas finansavimo didinimas, dėmesys skaitmeniniam raštingumui ir mokytojų rengimo kokybei. Vertinimo rodikliai dominuojančioje sociokultūrinėje paradigmoje atspindi keleto tikslinių grupių, t.y. 2-5 metų vaikų gyvenančių kaime ir 8 klasių mokinių iš žemo socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso šeimų, ugdymo prieinamumą, tačiau čia jau vertinamas ir mokyklų aplinkos prieinamumas, taikant universalaus dizaino principus. Likusieji rodikliai atspindi ekonominės paradigmos principus – su profesija siekiančių įgyti vidurinį išsilavinimą, įsidarbinusių asmenų skaičių,

mokyklų aplinkų, skatinančių STEAM, skaičių. Tačiau šiame dokumente, skirtingai nei kituose prieš tai nagrinėtuose, numatomi finansiniai rodikliai: mokytojų, dėstytojų, mokslo darbuotojų ir kitų tyrėjų vidutinio darbo užmokesčio dalies augimas nuo šalies vidurkio, taip pat vienam mokiniui ir studentui tenkančių lėšų dalis nuo bendro vidaus produkto vienam gyventojui.

Visuose paminėtuose nacionalinių strateginių dokumentų tiksluose išvelgiami humanistinėmis vertybėmis deklaruojami švietimo prieinamumo, socialinio teisingumo, įtraukties, bendruomeniškumo principai, o švietimo kokybei gerinti numatytos tobulintinos kryptys yra nuosekliai kintančios, formuojančios tikslų įgyvendinimo užtikrinimo būdus bei priemones, kuriems numatyti vertinimo rodiklių siekiniai daugiau krypsta į ekonominę paradigmą. Bendrųjų švietimo tikslų transformavimo į rezultatų rodiklius problematiką nagrinėję mokslininkai R. Želvys ir kt. (2018, 2020) atskleidė švietimo tikslų, rodiklių, efektyvumo ir našumo poslinkį nuo socialinės, kultūrinės švietimo paradigmos link ekonominės paradigmos (žr. 3 paveikslą). „Tokios skirtingomis vertybinėmis nuostatomis grįstos konfrontuojančios paradigminės takoskyros išbalansuoja švietimo sistemą, sociokultūriniai tikslai tampa labiau deklaratyvūs nei įgyvendintini, o švietimo efektyvumas ir našumas, nors ir nėra žemas, neretai netenkina nė vienos interesų grupės“ (Želvys ir kt., 2018, p. 42), ir ypatingai mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės.



3 pav. Švietimo tikslų, rodiklių, efektyvumo ir našumo poslinkis nuo sociokultūrinės švietimo paradigmos link ekonominės paradigmos

Cituota iš R. Želvys ir kt., 2020

Apibendrinant švietimo kokybės sampratą sociokultūrinės ir ekonominės švietimo paradigmu kontekste, galima teigti, kad švietimo kokybė – *suinteresuotųjų šalių*, dalyvaujančių švietime, *sąveika*, labiau *orientuota* į formalius *rezultatus*, kuriančius ekonominę naudą, o ne į švietimo centre esantį *ugdymo procesą*, *atliepiantį* ugdytinių *rezultatų siekimo patirtis*, grįstas sociokultūrinio ugdymo požiūriu. *Susitarimas* dėl aiškiai apibrėžtų ir išmatuojamų *tikslų* yra švietimo kokybės pagrindas, todėl svarbi valstybės politika, formuojant kokybės vertinimo rodiklius ir jų siekinius, kad jie būtų *pasiekiami kiekvienam* švietimo proceso *dalyviui*. Esminiuose Lietuvos Respublikos strateginiuose dokumentuose egzistuojantys tiek sociokultūrinis, tiek ekonominis švietimo modeliai, daro skirtingą įtaką švietimo

politikai ir praktikai. Ir nors „abu šie modeliai remiasi skirtingomis vertybėmis, tačiau bent jau kol kas jiems pavyksta koegzistuoti“ (Želvys ir kt., 2018, p. 35). Tad kyla natūralus probleminis klausimas, ar visuotinai įgyvendinamas įtraukusis ugdymas gali būti kokybiškas.

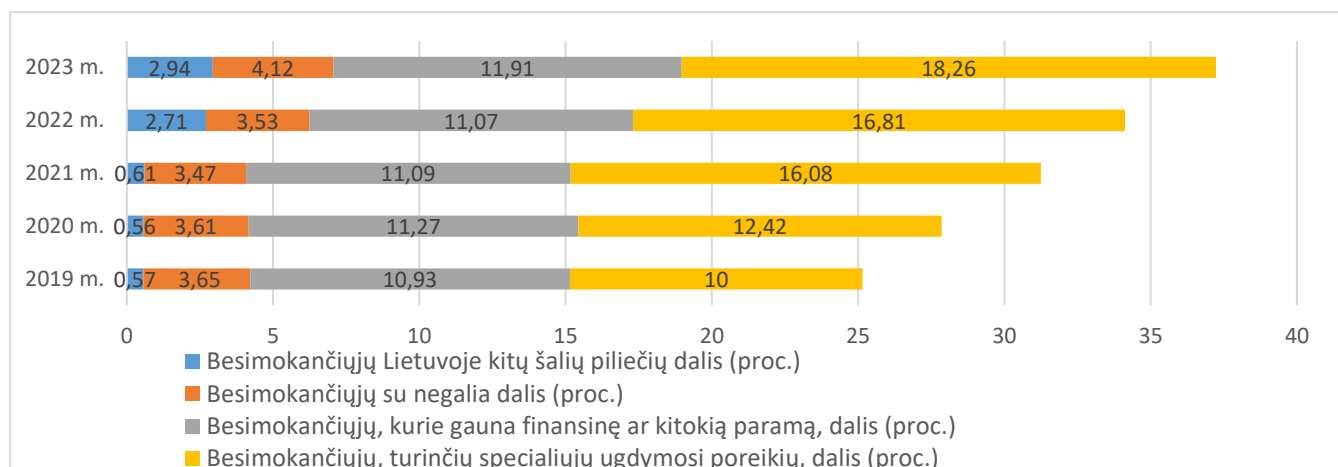
1.2. Įtraukiojo ugdymo apibūdinimas

„Įtraukiojo ugdymo samprata yra nuolat kintantis ir kartu su visuomenės sąmone besivystantis reiškinys“ (Galkienė, 2021, p. 190), o įtraukiojo ugdymo apibūdinimas, šiuolaikiniame švietimo kontekste, tampa vienu reikšmingiausiu ir prieštaringiausiu klausimu visuomenėje (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018; Magnússon, 2019). Tarptautinės organizacijos (UNESCO, JTO ir kt.) įtraukųjį ugdymą apibūdina, kaip nenutrūkstamą vyksmą, deklaruojantį kokybiško ugdymo prieinamumą visiems, atsižvelgiant į kiekvieno asmens individualumą, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, vengiant bet kokios diskriminacijos.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė du požiūrius į įtraukųjį ugdymą: kontekstinį, kuomet ugdymo procese sudaromos sąlygos dalyvaujančiai mokinių įvairovei ir siaurąjį, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kontekste, kaip apimančią pastangas įtraukti šiuos mokinius į bendrojo ugdymo klases ir užtikrinti jų sėkmingą dalyvavimą švietimo sistemoje, kuri anot, Ainscow (2020) vis dar kai kuriose šalyse, kaip ir Lietuvoje, yra dominuojanti. Kitaip tariant, „įtrauktis gali būti aiškinama, kaip konkrečiai susijusi su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, tačiau ji taip pat gali būti aiškinama, kaip labiausiai apimanti visus vaikus“ (Magnússon, 2019, p. 686). Visgi žvelgiant siaurąją prasmę į(si)traukimas gali būti apibrėžiamas ne tik konkrečiai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiai mokinių grupei, bet ir kitai, turinčiai tam tikrų bendrų bruožų mokinių grupei, besimokančiai bendrojo ugdymo klasėse (Armstrong ir kt., 2010).

Kontekstinio įtraukiojo ugdymo požiūrio samprata „reiškia lanksčią švietimo sistemą, kuri užtikrina visų vaikų teisę nebūti diskriminuojamiems dėl savo negalios, lyties, tautybės ar kitu pagrindu, taip pat užtikrina teisę mokytis bendrojo ugdymo sistemoje, bendroje mokymosi aplinkoje, visiems besimokantiejiems sukuriant lygias mokymosi galimybes, tinkamai pritaikant ugdymosi sąlygas, suteikiant individualizuotos pagalbos priemones ir sudarant kiekvienam vaikui galimybę ugdyti savo asmenybę, talentus, kūrybingumą ir gebėjimus, mokantis drauge su visais, nepatiriant atskirties ir segregacijos“ (Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 84). „Įtrauktis apima visus mokinius, t. y. įtrauktis reiškia, kad visi mokiniai turėtų dalyvauti socialinėje veikloje ir mokytis pagal savo poreikius“ (Nilholm, 2021, p. 362). L. Miltenienė ir kt. (2020) pastebėjo, kad šia samprata vis dažniau įtvirtinama XXI a. antrajame dešimtmetyje ir ji neakcentuoja besimokančiųjų vienos grupės, o orientuoja į mokinių įvairovę, jų skirtybes, bei kaip jas atliepia mokykla ugdyme, todėl mokykloms kyla nemažas iššūkis – siekiamybė sukurti geriausias sąlygas mokytis kiekvienam vaikui.

Išanalizavus pastarųjų penkerių metų mokinių, besimokančių bendrojo ugdymo mokyklose, įvairovės pagal individualius poreikius dominuojančias tendencijas, fiksuota visų besimokančiųjų grupių – turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, su negalia, kitų šalių piliečių, gaunančių finansinę ir kitokią paramą – mokinių didėjimas (žr. 4 paveikslą).



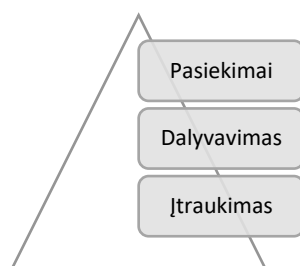
4 pav. Mokinių įvairovė 2019-2023 m. pagal individualius poreikius (proc.)

Sudaryta darbo autorės pagal ŠVIS

ŠVIS duomenimis, besimokančiųjų bendrojo ugdymo mokyklose mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalis nuo 2019 metų išaugo 8,26 proc. ir lyginant su kitomis, tai pati didžiausia specifinė grupė, kuri skirstoma dar į tris grupes: turintys negalių (intelektų sutrikimą, regos sutrikimą, klausos sutrikimą, kochlearinius implantus, judesio ir padėties bei neurologinių sutrikimų, įvairiapusių raidos sutrikimų, kurčneregystę, kompleksinių sutrikimų), turintys sutrikimų (mokymosi sutrikimų, elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, kompleksinių sutrikimų) ir turintys mokymosi sunkumų (besimokantys ne gimtąja kalba arba gyvenantys kitoje kultūrinėje ar kalbinėje aplinkoje, turintys sulėtėjusią raidą, turintys sveikatos problemų, patiriantys nepalankių aplinkos veiksnių įtaką, patiriantys emocinę krizę; nerealizuojantys ypatingų gabumų). Specialiųjų ugdymosi poreikių lygiai skirstomi į nedidelius, vidutinius, didelius ir labai didelius (Dėl SUP mokinių grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011).

Nuo 2019 metų beveik 2,37 proc. didėjimą sudaro besimokančiųjų *kitų šalių piliečių* dalis (2019 m. – 0,57 proc., 2023 m. – 2,94 proc.), kuri ženkliai šoktelėjo 2022 m. (2,71 proc.) atvykus karo iš Ukrainos pabėgėliams. Kitų grupių didėjimo pokytis mažesnis: *gaunančių finansinę ar kitą paramą* – 0,98 proc., *besimokančiųjų su negalia* – 0,47 proc., tačiau taip pat aktualus siekiant kokybiško įtraukiojo ugdymo(si) kiekvienam bendruomenės nariui. „Įtraukusis ugdymas reiškia mokyklos pasirengimą priimti visus besimokančiuosius, nepaisant jokių individualių ypatybių, kliūčių ar sunkumų, ir užtikrinti efektyvų ugdymąsi“ (Mokyklų tobulinimo centras, 2022, p. 6).

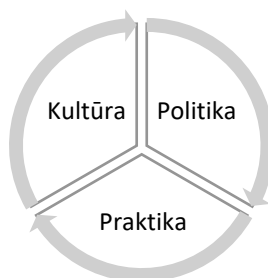
Įtraukiojo ugdymo tyrinėtojai M. Ainscow ir kt. (2006) išskyrė tris būtinas sąlygas papildančias vien kitą (žr. 5 paveikslą), atskleisdami, kad *įtraukimas* siejamas su kiekvieno besimokančiojo *buvimu* bendrose fizinėse aplinkose, *dalyvavimu* ir *pasiekimų* kokybės užtikrinimu. Pirmoji įtraukiojo ugdymo sąlyga, vedanti į tolesnius procesus, yra mokinių įvairovės fizinis buvimas bendroje grupėje, kuri kartu mokosi bendrose ugdymosi aplinkose. Tačiau buvimo kartu nepakanka, svarbu kiekvieno mokinio įtraukimas į ugdymo(si) procesą, kuriame jis su bendraamžiais galėtų dalyvauti prasmingoje ir aktyvioje veikloje pagal savo galias ir gebėjimus. Trečioji įtraukiojo ugdymo sąlyga, papildanti prieš tai minėtas sąlygas, pasiekimai. Visų šių trijų komponentų realizavimas drauge suteikia galimybę prisidėti prie kokybiško ugdymo ir pažangos (Mokyklų tobulinimo centras, 2022).



5 pav. Įtraukiojo ugdymo sąlygos

Cituota iš Ainscow ir kt., 2006

Svarbu pabrėžti, kad „įtrauktis yra nuolatinis vertybinis *procesas* be baigtinio rezultato ir turi būti nuolat siekiama maksimalios įmanomos mokinių įtraukties“ (Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 2.), „*procesas*, kurio metu stiprinama švietimo sistemos *galimybė pasiekti visus mokinius*“ (UNESCO, 2009, p. 8). R. Giedrienės (2014) teigimu, šio nuolatinio proceso pagrindinis tikslas – kurti vienodas teises visiems vaikams, užtikrinant jų *kokybišką ugdymą*, atsižvelgiant į jų specialiuosius ugdymosi poreikius. M. Ainscow ir T. Booth (2002, 2016), įtrauktį apibrėžė, kaip nenutrūkstamą vystymosi procesą ir sukūrė „Įtraukiojo ugdymo indeksą“. Remiantis šiuo indeksu įtrauktis mokykloje atskleidžiama ir vertinama trijose tarpusavyje susijusiose įtraukiojo ugdymo dimensijose 1) *įtraukiojo ugdymo kultūros kūrime*; 2) *įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinime*; 3) *įtraukiojo ugdymo praktikos realizavime* (žr. 6 paveikslą).



6 pav. Įtraukiojo ugdymo dimensijos

Cituota iš Ainscow ir Booth, 2002

Vertybiniis įtraukiojo ugdymo principais besiremiantis požiūris atskleidžiamas **įtraukiojo ugdymo kultūros** dimensijoje, kuomet kuriama kiekvieną priimanti, saugi, bendradarbiaujanti bendruomenė, kurioje vertingu jaučiasi kiekvienas. Siekiama, kad įtraukiojo ugdymo vertybės būtų žinomos visiems bendruomenės nariams, jomis dalijamasi ir vadovaujамasi priimant su mokyklos politika ir praktika susijusius sprendimus. Įtraukiojo ugdymo kultūros dimensija apima (Ainscow ir Booth, 2002):

- *Bendruomenės kūrimą*, kurioje kiekvienas narys jaučiasi priimtas ir svarbus, mokiniai padeda vienas kitam, darbuotojai bendradarbiauja tarpusavyje, vyrauja pagarbos vienas kitam atmosfera, mokyklos ir tėvų (globėjų) partnerystė, mokyklos ir švietimo administratorių/steigėjų bendradarbiavimas, o vietos bendruomenė įtraukiama į mokyklos gyvenimą.

- *Įtraukiojo ugdymo vertybių puoselėjimą*, kai bendruomenėje vyrauja aukšti lūkesčiai kiekvienam mokiniui, vadovai, mokyklos darbuotojai, mokiniai ir tėvai (globėjai) aptaria ir dalijasi įtraukiojo ugdymo filosofija, kiekvienas mokinyss yra vertingas ir vertinamas, mokyklos darbuotojų ir mokinių santykiai grįsti žmogiškosiomis vertybėmis, mokyklos darbuotojai siekia pašalinti bet kokias sėkmingo mokymosi ir dalyvavimo ugdyme kliūtis, mokykla siekia išvengti bet kokios diskriminacijos, yra sukurta skaidri / teisinga darbuotojų įdarbinimo ir skatinimo sistema.

Įtraukiojo ugdymo politikos dimensijos įgyvendinimas reiškia, kad įtraukiojo ugdymo idėjas įvartinti siekiama visuose mokyklos dokumentuose. Mokykloje vykdoma tokia politika, kuri skatina kiekvieno priėmimą, įsitraukimą ir dalyvavimą nuo pat pirmos tapimo bendruomenės nariu dienos. Pokyčiai strategiškai planuojami. Bet kokia pagalba teikiama vadovaujantis įtraukties principais. Įtraukiojo ugdymo politikos dimensija apima (Ainscow ir Booth, 2002):

- *Mokyklos prieinamumą ir atvirumą* kiekvienam besimokančiajam, kai vengiama bet kokios selekcijos ir segregacijos apraiškų; veiklos organizuojamos neskirstant besimokančiųjų pagal gebėjimus, pasiekimus, negalias, lytį ir pan.; kiekvienam mokiniui pritaikoma fizinė aplinka, sukurta paramos naujokams sistema.

- *Pagalbą įvairovei*, kuri reiškia kiekvieno besimokančiojo individualumo ir galimybių pripažinimą, reikalingos pagalbos sistemos, mažinančios mokymosi kliūtis, sukūrimą ir jos koordinavimą, savivertės ir pasitikėjimo savimi skatinimo politiką, pozityvaus elgesio skatinimo sistemos taikymą ir patyčių prevenciją, mokyklos nelankymo priežasčių ieškojimą ir šalinimą, į įtraukųjį ugdymą orientuotą profesinį tobulėjimą.

Įtraukiojo ugdymo praktika – tai kasdienės situacijos mokykloje, atspindinčios mokyklos kultūrą ir politiką. Pamokos planuojamos ir vedamos, atsižvelgiant į besimokančiųjų įvairovę. Mokiniai – aktyvūs ugdymosi proceso dalyviai visuose jo etapuose. Atrandami ir panaudojami visi galimi

materialieji ir žmogiškieji ištekliai, skatinantys mokymąsi ir dalyvavimą. Remiantis M. Ainscow ir T. Booth (2002, 2016) sukurtu modeliu, įtraukiojo ugdymo praktika siejama su:

- *Mokymosi orkestruote*, kur ypatingą reikšmę turi ugdymosi turinio prieinamumo užtikrinimas, personalizuoto mokymosi planavimas, užtikrinantis kiekvieno besimokančiojo įsitraukimą ir dalyvavimą, vaiko mokymąsi aktyviai mokytis, įvairovės pažinimą ir skatinimą, mokinių pagalbą vienas kitam, visų bendradarbiavimą, kiekvieno mokinio įsitraukimą į neformalias veiklas.
- *Išteklių mobilizavimu*, kai galimi mokymosi ištekliai, užtikrinantys kiekvieno dalyvavimą ir mokymąsi, yra visiems vienodai prieinami, o skirtybės (tokios, kaip: kalba, amžius, pasiekimai, kultūrinė patirtis, negalia) pripažįstamos ir panaudojamos ugdymo procese kaip ištekliai, taip pat aktyviai pasitelkiami išoriniai (žmogiškieji, materialieji) ištekliai.
- *Ugdymo turinio pritaikymu* kiekvienam ir grįstu įtraukties vertybėmis, kai mokomasi atsižvelgiant į kiekvieno mokinio interesus ir patirtis (kaip mokome ir kaip mokomės).

Atsižvelgdama į būtinybę siekti pažangos ir plėtros įtraukiojo ugdymo srityje Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2022) parengė „Įtraukties švietime plėtros gaires“, kuriose numatė penkias svarbiausias kryptis ir pagrindines priemones, ties kuriomis turi būti nuolatos dirbama, kad kiekvienas vaikas galėtų patirti mokymo(si) sėkmę.

Nuostatas keičianti lyderystė. Vykstantiems pokyčiams labai svarbios mokyklų vadovų, mokytojų, mokyklų bendruomenių nuostatos. Šiuo atveju įtraukties įgyvendinimas turi tapti viena iš prioritetinių sričių, kurioje dominuoja teigiamos nuostatos mokinių įvairovės atžvilgiu. *Vadovo palaikymas* – reikšmingas organizacijos kaitos veiksnys, darantis tiesioginę įtaką organizacijos pokyčiams, o kuriant įtraukią mokyklą vadovai pripažįstami kaip svarbiausi pokyčių agentai (Cohen, 2015). Švietimo įstaigų vadovai, kurdami įtraukios mokyklos kultūrą ir organizuodami veiklą, prisiima atsakomybę, kaip organizacijos lyderiai, įkvepiantys ir vedantys bendruomenę vertybinių susitarimų įgyvendinimo link, o veikdami drauge su bendruomenės nariais jie sukuria lyderių komandą, kuri turi didelį poveikį vertybinio požiūrio formavimui ir nuostatų keitimui (Miltenienė ir kt, 2022). Gerųjų mokyklų įtraukties švietime dalijimasis praktikomis, mokyklų reitingavimo svarbos mažinimas taip pat neatsiejami šios krypties uždaviniai.

Įtraukiajam ugdymui reikalingų specialistų skaičius ir kompetencija. *Kompetentingi mokytojai*, gebantys identifikuoti mokinio ugdymosi poreikius, taikyti įvairius ugdymo metodus, personalizuoti mokymą, gebantys dirbti komandoje su švietimo pagalbos specialistais yra būtini įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, o *švietimo pagalbos specialistai* neatsiejami atliepiant individualius poreikius įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, užtikrinant kokybišką bei prieinamą švietimo pagalbą. Bendrojo ugdymo mokykloje švietimo pagalbą teikia šie specialistai: karjeros specialistas, logopedas, mokytojo padėjėjas, psichologas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas,

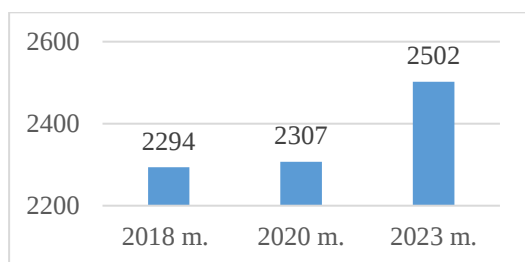
surdopedagogas, tifoldopedagogas, visuomenės sveikatos specialistas (žr. 7 paveikslą), kurių paskirtis skirtinga, tačiau sutelkta parama sudaro dermę.



7 pav. Švietimo pagalbą teikiantys specialistai

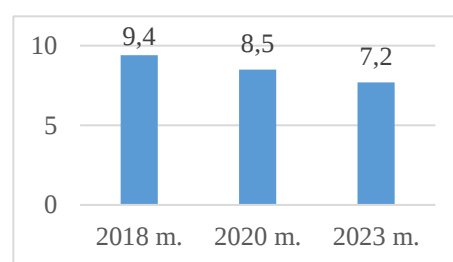
Cituota iš Švietimas šalyje ir regionuose: Švietimo teisingumas, 2023, p. 154

Veiksmingo komandinio darbo siekis, tarp pagalbą mokiniui teikiančių specialistų ir mokytojų, yra vienas iš tikslų siekiant padėti mokiniui kuo greičiau ir plačiau atskleisti jo stipriąsias puses (Švietimas šalyje ir regionuose: Švietimo teisingumas, 2023). Tačiau Lietuvoje vis dar stebimas švietimo pagalbos specialistų stygius. Nors nuo 2018 metų iki 2023 metų jų skaičius augo (žr. 8 paveikslą), vis dar išlieka mokyklų (išskyrus specialiąsias), neturinčių jokio švietimo pagalbos specialisto. 2023 m. jų dalis sudarė 7,2 proc. (žr. 9 paveikslą).



8 pav. Švietimo pagalbos specialistų skaičius

Sudaryta darbo autorės pagal ŠVIS

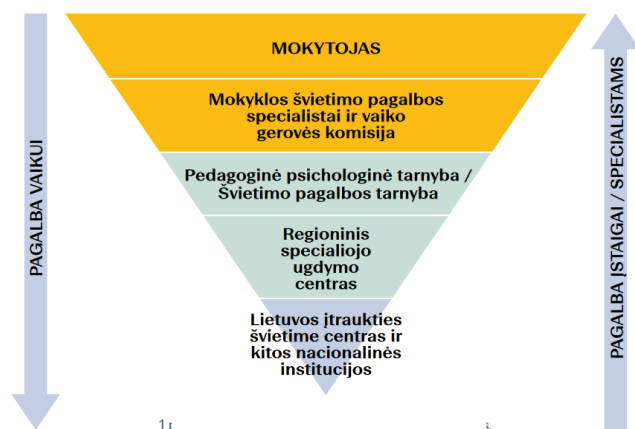


9 pav. Mokyklų (išskyrus specialiąsias) neturinčių jokio švietimo pagalbos specialisto, dalis (proc.)

Sudaryta darbo autorės pagal ŠVIS

Paramos mokyklai priemonės. Plečiantis įtraukiojo ugdymo sampratai, plečiama ir įtraukiojo švietimo samprata, kurioje dėmesys prieinamos ir palankios mokymosi aplinkos kiekvienam besimokančiam kūrimui, nepriklausomai nuo jų skirtumų, kuriant naujas pagalbos sistemas ir formas (Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022). Mokyklose didėjant mokinių įvairovei, sudėtinga būti pasiruošusiems visiškai atliepti individualius jų poreikius, todėl reikiama konsultacinė *pagalba pagal konkrečius mokinių ypatumus* yra reikšminga parama mokykloms. Įtraukties švietime plėtros gairėse (LR ŠMSM, 2022) pateiktas pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelis orientuotas į pagalbą vaikui, kuomet pirmiausia reaguoja *mokytojas*, ieškodamas kitų ugdymo metodų ir formų, o situacijai nesikeičiant kreipiasi į mokykloje esančius *švietimo pagalbos specialistus* ir į *vaiko gerovės komisiją*, kur priimami sprendimai dėl tolesnės pagalbos (žr. 10 paveikslą). Esant poreikiui, toliau kreipiamasi į *pedagoginę psichologinę ar švietimo pagalbos tarnybą*, o iškilus

iššūkiams dėl tarnybos rekomendacijų įgyvendinimo kreipiamasi į *regioninį specialiojo ugdymo centrą*. Lietuvos įtraukties švietime centro vaidmuo – pagalba švietimo bendruomenėms įtraukiojo ugdymo strategijų kūrimo ir sistemiškame jų diegime ugdymo procese. Tačiau ypatingų, reikalaujančių sudėtingų sprendimų atvejais, atliekamas ir konsultuojančios institucijos vaidmuo.



10 pav. Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo sistema

Cituota iš Įtraukties švietime plėtros gairės, 2022

Dar viena tikslinga priemonė, mokytojui ateinanti į pagalbą, parengtos *rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo*, kiekvienai tikslinei mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių grupei.

Ugdymo procesas mokykloje. Ugdomųjų veiklų metu stiprinami ir formuojami visų besimokančiųjų gebėjimai ir įgūdžiai. Dominuojant mokinių įvairovei mokykloje, svarbu ieškoti naujų mokymų prieigų, kurios padėtų mokymą pritaikyti besimokančiųjų individualiems poreikiams, pašalinant sutinkamas kliūtis (Gaučaitė ir kt., 2023). Ugdymo proceso pokyčių kaitos kontekste siūloma klasėje organizuoti švietimo pagalbos specialistų bendrą darbą, stiprinti komandinį mokyklos specialistų veiksmingumą, plėsti specialiųjų mokymo(si) ir techninės pagalbos priemonių pasiūlą bei siekiama sukurti stiprų pamatą *universalios dizaino mokymui* diegimui kokybiško įtraukiojo ugdymo įgyvendinime.

Mokyklos infrastruktūros pritaikymas įvairiems poreikiams. Įvairioms besimokančiųjų grupėms, atsižvelgiant į jų individualius poreikius, reikalingos specifinės priemonės ir fizinės aplinkos pritaikymas. 2023 m. ŠVIS duomenimis iš 1162 bendrojo ugdymo mokyklų, žmonėms su regėjimo negalia buvo pritaikyta (pažymėtos durys, laiptų pakopos, yra išpėjamieji paviršiai ir kiti pažymėti statinio elementai) tik 40 pastatų ir jų prieigų. Prieinamumo sąlygos judėti su neįgaliojo vežimėliu visiškai sudarytos 110 bendrojo ugdymo mokyklų, o judėti tarp aukštų – 250 įstaigų. Tad laukia didelis iššūkis įgyvendinant susitarime dėl Lietuvos švietimo politikos (2021) iškeltą galutinį 2030 m. siekinį– 300 mokyklų, kurios atitiktų *mokymosi ir vidaus bei išorės universalios dizaino principus*.

Apibendrinant galima teigti, jog įtraukiojo ugdymo samprata – įvairialypė. Įtraukusis ugdymas apibrėžia kiekvieno vaiko teisę į kokybišką ugdymą ir švietimo pagalbą, užtikrinant prieinamumą ir pilnavertį dalyvavimą ugdymo procese, kuomet skirtybės vertinamos kaip galimybės, siekiant maksimalių, atitinkančių jo galias ir gebėjimus, rezultatų, kuriame daug dėmesio skiriama specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Tai nesibaigiantis vertybinis tobulinimosi procesas kuriantis įtraukiojo ugdymo kultūrą, įtraukiojo ugdymo politiką ir įtraukiojo ugdymo praktiką, atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius. Nubrėžtos įtraukiojo ugdymo plėtros kryptys kartu atskleidė ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo problematiką, o veiksmingas ir kokybiškas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas neįmanomas be kryptingos švietimo politikos bei teisinės bazės, reglamentuojančios įtraukiojo ugdymo sistemos kūrimą ir plėtojimą, todėl toliau atliekama tarptautinių ir nacionalinių dokumentų, reglamentuojančių įtraukųjį ugdymą, analizė.

1.2.1. Teisinis įtraukiojo ugdymo reglamentavimas tarptautiniuose dokumentuose

Visos Europos Sąjungos šalys įsipareigojo įgyvendinti ir kurti įtraukiojo ugdymo sistemas, įtvirtintas tarptautiniuose dokumentuose. Tarptautiniame lygmenyje, 2008 m. Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacijos UNESCO organizuotoje tarptautinės švietimo konferencijos 48-ojoje sesijoje buvo susitarta dėl įtraukiojo ugdymo sampratos, kuri skelbė, jog „įtraukusis ugdymas – tai nenutrūkstamas procesas, kuriuo siekiama *užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems* visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos“. Lietuvos švietimo būklės analizėje: Įtraukusis ugdymas (2022) atlikta tarptautinių dokumentų, reglamentuojančių įtraukiojo ugdymo nuostatas, analizė atskleidė, jog įtvirtintas *kokybiškas įtraukusis ugdymas* – tarptautinis, plačiai pripažįstamas įsipareigojimas, kuris pirmą kartą įvardintas JT vaiko teisių konvencijoje (1989, Lietuvoje ratifikuota 1992) – „įteisinta kiekvieno vaiko teisė į *prieinamą kokybišką ugdymą* <...>“ (3 str. 2 p.).

Atspirties tašku, įtraukiojo ugdymo sistemos kūrimui ir įgyvendinimui, laikoma Salamankos deklaracija (1994) bei veiksmų planas dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo, kurioje įteisinti įtraukties švietime principai, politikos ir praktikos bei specialiojo ugdymo vystymo metmenys. Deklaracijos principuose atskleidžiamos vienos reikšmingiausių vertybių – švietimo prieinamumas ir švietimo kokybė visiems mokiniams, nepaisant jų fizinių, intelektinių, socialinių, ar kitų skirtumų. Deklaracija skatina šalis veikti, siekiant įtraukaus švietimo, kuris atitiktų visų mokinių poreikius.

Analizuotų tarptautinių dokumentų, ratifikuotų Lietuvoje, nuostatos įtraukiojo ugdymo aspektu pateikiamos 1 lentelėje.

1 lentelė. Tarptautiniai dokumentai, užtikrinantys įtraukiojo ugdymo nuostatas

Dokumentas	Įtraukiojo ugdymo nuostatos ir jų pagrindimas
Visuotinė žmogaus teisių deklaracija (1948)	Užtikrinama visuotinė teisė į ugdymą. Kiekvienas turi teisę į mokslą <...> Pradinis mokslas yra privalomas . Techninis ir profesinis mokymas yra visuotinai prieinamas , o aukštasis mokslas vienodai prieinamas visiems pagal kiekvieno sugebėjimus (26 str.,1).
Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija (1989, Lietuvoje ratifikuota 1992)	Užtikrinama kiekvieno vaiko teisė į prieinamą kokybišką ugdymą. Garantuojama teikti „<...> numatytas teises kiekvienam vaikui <...> be jokios diskriminacijos , <...>“ (2 str.1, p.4). Sudaromos vienodos galimybės mokytis, <...> kad ugdymas būtų prieinamas visiems vaikams <...>, užtikrinamas mokomosios <...> bei orientuojančios informacijos ir medžiagos prieinamumas visiems vaikams <...> (28 str. 1b,c; p. 16).
Salamankos deklaracija (1994) bei veiksmų planas dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo	Įteisinama įtraukties švietime principai, politikos ir praktikos bei specialiojo ugdymo vystymo metmenys. „<...>patvirtiname savo įsipareigojimą siekti švietimo visiems <...>“ (1, p. VIII). „Pagrindinis principas <...> yra tas, kad mokyklos turi priimti visus vaikus , nepaisant jų fizinių, intelektinių, socialinių, emocinių, kalbinių ar kitų sąlygų<...>“ (3, p.6)
Dakaro konvencija bei veiksmų planas (2000).	Užtikrinama visiems lygios galimybės ugdytis ir pasiekti pamatuojamų mokymosi rezultatų, gerinant švietimo kokybės aspektus. „Švietimo sistemos turi gerbti vietos kultūrą, ją remti ir tenkinti vietos poreikius. Švietimo proceso centre turi būti kokybė ir mokymasis visiems <...> (3 priedas, p. 47)
Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija (2006, Lietuvoje ratifikuota 2010)	Užtikrinama neįgaliųjų teisė į kokybišką įtraukųjį ugdymą. „<...>turėtų galimybę įgyti visiems tinkamą, kokybišką ir nemokamą pradinį išsilavinimą ir vidurinį išsilavinimą lygiai su kitais asmenimis tose bendruomenėse, kur jie gyvena; <...> būtų teikiamos veiksmingos individualizuotos paramos priemonės, suderinamos su visiškos įtraukties tikslu <...> (24 str., 2).
Incheono deklaracija ir veiksmų planas (2015)	Užtikrinama įtraukiojo ir lygiavėčio kokybiško švietimo visiems teisė. „ Įtrauktis ir teisingumas švietime yra kertinis akmuo <...> „ (7, p. 7). „Iki 2030 m. panaikinti lyčių nelygybę švietime ir užtikrinti vienodas galimybes įgyti visų lygių išsilavinimą ir profesinį mokymą pažeidžiamiesiems asmenims, įskaitant neįgaliuosius <...>“ (4.5., p. 21).
JT Neįgaliųjų teisių komiteto Bendroji pastaba Nr. 4 (2016) dėl teisės į įtraukųjį švietimą (2016)	Stiprinamas neįgaliųjų teisės į mokslą užtikrinamas, nediskriminuojant ir pašalinant kliūtis. „Konvencijos šalys turi užtikrinti , kad neįgaliųjų teisė į mokslą būtų įgyvendinama sukuriant įtraukaus švietimo sistemą visais lygmenimis , <...>, įskaitant neįgaliuosius, nediskriminuojant ir lygiai su kitais asmenimis .“ (24 str., 8) „Teisės į įtraukų švietimą užtikrinimas reiškia <...>, kad būtų atsižvelgta į skirtingus besimokančiųjų poreikius ir individualybes, taip pat numato įsipareigojimą pašalinti kliūtis, trukdančias įgyvendinti šią galimybę <...>“ (24 str., 9).
UNESCO, 2020 m. apibendrinti per 25 m. priimti įvairūs UNESCO ir kitų organizacijų dokumentai	Stiprinamas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kiekvienam principas. Dokumentuose akcentuojamas teisingumo principas ir atkreipiamas dėmesys į tai, kad vis dar yra daug vaikų, kurie marginalizuojami mokykloje; dalis šių vaikų ugdymo įstaigas lanko nereguliariai arba visai iškrenta iš ugdymo sistemos.
JT Neįgaliųjų ir Vaiko teisių komitetų bendras pareiškimas dėl vaiko su negalia teisių (2022)	Išreiškiamas susirūpinimas dėl tebesitęsiančios visų formų diskriminacijos masto , išankstinių nuostatų ir stigmatizavimo dėl negalios, prisidedančių prie vaikų su negalia atskirties ir marginalizavimo. Komitetai pabrėžia, kad aukštos kokybės įtraukusis ugdymas reikalauja ugdyti visus vaikus lygiomis sąlygomis , toje pačioje bendrojo ugdymo sistemoje, <...>, ir kad įtraukusis ugdymas nesuderinamas su bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo ar segregacine ugdymo sistema, taip pat ragina Konvencijos šalis užtikrinti visų vaikų su negalia teisę į ugdymą , remiantis lygiomis galimybėmis.

Sudaryta darbo autorės pagal Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas, 2022

Analizuojant tarptautinius dokumentus stebimas švietimo politikos siekis laipsniškai pereiti nuo segregacijos į kokybišką įtraukųjį ugdymą. „Būtent tarptautinė teisė įtvirtina minimalius standartus, taikytinus visuotinai pripažintų žmogaus teisių įgyvendinimui. Tokie patys globalūs standartai yra taikomi vertinant švietimo teisės, kaip visuotinai pripažintos žmogaus teisės, ir teisių švietime įgyvendinimą“ (Margevičiūtė, 2016, p.105). Šie dokumentai įgalina šalis ir nurodo standartus kurti

politiką, kuri skatina įvairių mokinių grupių integraciją į vieną bendrą švietimo sistemą. „Dviejų švietimo sistemų – bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo ar segregacinės – išlaikymas nėra suderinamas su įtraukiuoju ugdymu (Ruškus, 2020, p. 13). Todėl labai svarbus vaidmuo tenka šalies nacionaliniai politikai atspindinčiai valstybės valią skatinti įtrauktį ir užtikrinti visų mokinių lygiavertę prieigą prie švietimo.

1.2.2. Teisinis įtraukiojo ugdymo reglamentavimas nacionaliniu lygmeniu

Švietimo kaitos etapuose, įgyvendinant tarptautinius susitarimus, judant pokyčių link, suformuotos naujos nuostatos reikalauja pakeitimų ir Lietuvos švietimą reguliuojančiuose dokumentuose. Pagrindinis Lietuvos švietimą reglamentuojantis įstatymas yra Švietimo įstatymas, kuris „nustato švietimo tikslus, švietimo sistemos principus, švietimo sistemos sandaros, švietimo veiklos, švietimo santykių pagrindus, valstybės įsipareigojimus švietimo srityje“ (LR ŠĮ, 1991, 1 str.). Įtraukiojo ugdymo nuostatų paieška specialiųjų poreikių mokinių kontekste Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme pateikiama 2 lentelėje.

2 lentelė. Įtraukiojo ugdymo nuostatų apraiškos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme

Dokumentas	Įtraukiojo ugdymo nuostatos ir jų pagrindimas
LR Švietimo įstatymas, 1991-06-25	Įteisinama visuotinis švietimo prieinamumas. <i>Vaikų ir moksleivių su fiziniais ir psichiniais trūkumais ugdymas ir mokymas.</i> „Visi vaikai su fiziniais ar psichiniais trūkumais ugdomi namuose, ikimokyklinių įstaigų bendrosiose ar korekcinėse grupėse, specialiose ikimokyklinėse įstaigose, bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose ar korekcinėse klasėse , specialiosiose mokyklose kuo arčiau tėvų gyvenamosios vietos. “ <i>„Korekciniam ar specialiajam ugdymui</i> vaikus nukreipia specialiosios diagnostikos komisijos, atsižvelgdamos į defekto pobūdį, sunkumo laipsnį ir sudėtingumą.“ (12 str.).
LR Švietimo įstatymas, 2003 - 06-17 Nr. IX-1630	Įteisinama specialusis ugdymas. <i>„Specialiojo ugdymo</i> paskirtis – padėti specialiųjų poreikių asmeniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, įveikti socialinę atskirtį. <...> Specialiųjų ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos , turintys licenciją kiti švietimo teikėjai, atskirais atvejais – specialiosios mokyklos. <...>“ (15 str.).
LR Švietimo įstatymas, 2011-03-17 Nr. XI-1281	Pripažįstama kiekvieno vaiko individualumas. <i>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo</i> paskirtis – padėti mokiniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, pripažįstant ir plėtojant jų gebėjimus ir galias. <...> Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos , kiti švietimo teikėjai, atskirais atvejais – mokyklos (klasės) , skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti.“ (14 str.).
LR Švietimo įstatymas, 2020-06-30 Nr. XIII-3268 (nuo 2024-09-01)	Įteisinama įtrauktis švietime. <i>„Įtrauktis – švietimo sistema sudaro sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ir (ar) kitose veiklose ir būti nediskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės ir (ar) švietimo pagalbos reikmės.“</i> (5 str.)

Sudaryta darbo autorės pagal LR Švietimo įstatymą

1991 metais priimtame Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme įteisintas visuotinis švietimo prieinamumas ir prasidėjo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (tuo metu vartota sąvoka

„vaikai ir moksleiviai su fiziniais ir psichiniais trūkumais“) integracija į bendrojo ugdymo mokyklas. Nors deklaruojamas ugdymas visiems, tačiau atsiranda prieštara dėl galimybės mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdytis bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse, nes „korekciniam ar specialiajam ugdymui vaikus nukreipia specialiosios diagnostikos komisijos“ (12 str.). Sunku apčiuopti įtraukiojo ugdymo nuostatas ir 2003-ųjų metų Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo redakcijoje, čia sąvoką „vaikai ir moksleiviai su fiziniais ir psichiniais trūkumais“ keičia „specialiųjų poreikių asmuo“, tačiau 2011 metais jau pripažįstamas kiekvieno vaiko individualumas ir siekis plėtoti jo gebėjimus ir galias ir įtvirtinama „mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių“ sąvoka. Esminis pokytis stebimas 2020-ųjų metų Švietimo įstatymo pakeitime, kuomet įteisinama įtrauktis švietime, o „specialieji ugdymosi poreikiai“ tampa „poreikių įvairovė“, o nuo 2024 metų rugsėjo 1 d. netenkantis galios Švietimo įstatymo 29.10 straipsnis, kartu panaikina ir diskriminacinę nuostatą, kuomet panaikinama teisinė galimybė lygiagrečiai ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo mokyklose.

Paraleliai su 1991 metais išleistu Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu buvo priimtas ir Lietuvos Respublikos neįgaliųjų (tuo metu vartotina sąvoka „invalidai“) socialinės integracijos įstatymas (šiuo metu nebegaliojantis), kuriame aiškiai reglamentuotos neįgaliųjų teisės į integruotą ugdymą, specialiąsias mokymo(si) priemones, kompensuojamą techniką, aplinkų pritaikymą, atsirado aiškesnis invalidumo nustatymo, medicininės, profesinės ir socialinės reabilitacijos reguliavimas. 2004 metų Neįgaliųjų (pakeista sąvoka „invalidai“) socialinės integracijos įstatymo naujoje redakcijoje ryškiau atsispindėjo įtrauktį formuojantys principai, kuriais turima vadovautis, siekiant padėti negalių turintiems asmenims: lygių teisių, lygių galimybių, diskriminavimo prevencijos, visapusiško dalyvavimo, savarankiškumo ir pasirinkimo užtikrinimo, prieinamumo, neįgalumo kompensavimo, decentralizacijos, destigmatizacijos, perimamumo ir lankstumo, skirtingų poreikių tenkinimo.

Po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo, kuriamų nacionalinių dokumentų gausa, asmenims, turintiems specialiųjų poreikių, atspindėjo politinę valią ir būtinybę suteikti teisinį pagrindą. Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos esminių dokumentų, reglamentuojančių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymą, raida, pateikiama 3 lentelėje.

3 lentelė. LR ŠMSM dokumentų, reglamentuojančių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymą, raida

Dokumentas	Esminės nuostatos
Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998-12-15 Nr. VIII-969 (negaliojantis)	Integracijos principo apibrėžimas (4 str.) SUP asmenų gebėjimų ir galių pripažinimas (5 str.) Lygios teisės asmenims, turintiems SUP dalyvauti visose ugdymo pakopose, neformaliajame švietime (10-15 str.) Integruoto ugdymo formų išskyrimas: visiška integracija, dalinė integracija (16 str.)
Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka, 2000-08-23 Nr. 1057 (negaliojantis)	Mokinių pradinio vertinimo dėl SUP švietimo įstaigoje įteisinimas (2 p.) Ugdymo turinio SUP mokiniams, pritaikymas (8.7-8.8. p.)
Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka, 2002-07-12 Nr. 84-3672 (negaliojantis)	Švietimo įstaigose ugdomų specialiųjų poreikių asmenų iki 21 m. sutrikimų grupių (3-4 p.) ir laipsnių (5 p.) nustatymas Specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo SUP grupei kriterijų nustatymas (9 p.)
Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarka, 2004-06-03 Nr. ISAK-838 (negaliojantis)	Ugdymo veiksmingumo didinimas SUP mokiniams (7 p.) Palankių ugdymosi sąlygų sudarymas mokiniams (vaikams), turintiems specialiųjų poreikių (8 p.) Pagalbos teikimo prieinamumas, vieną mokinį, turintį specialiųjų poreikių, ugdomą integruotai bendrojo lavinimo klasėje, prilyginant dviem mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių (15 p.)
Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarka, 2011-07-08, Nr. V-1228, pakeitimai 2017-08-30 Nr. V-657, 2020-08-03, Nr. V-1132	Pagalbos gavėjo dalyvavimo ugdymo procese maksimalaus amžiaus nustatymas (7 p.) Pagalbos visuotinio ir prieinamo užtikrinimas (9-11 p.) Kompleksinės švietimo pagalbos specialistų pagalbos teikimas (19 p.)
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarka 2011-07-13 Nr. V-1265/V-685/A1-317 (parengta kartu su LR SAM ir LR SAM)	Specialiųjų ugdymosi poreikių apibūdinimas (3 p.) Ikimokyklinio amžiaus vaikų ir mokinių priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei kriterijų ir įverčių nustatymas (6-7 p.)
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarka, 2011-09-30, Nr. V-1795, pakeitimas 2013-07-27, Nr. 82-4132	Ugdymo programų individualizavimas (2 p.) Palankios aplinkos bendrose klasėse kūrimas, kai gali dalyvauti du mokytojai, švietimo pagalbos specialistai (17 p.)
Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarka, 2011-11-08, Nr. V-1229	Ugdymosi veiksmingumo didinimas SUP mokiniams (2 p.) Specialiosios pagalbos paslaugos (mokytojo padėjėjo, gestų kalbos vertėjo) atsiradimas (6 p.) Specialiosios pagalbos mokiniams, negalintiems dalyvauti savarankiškai ugdymo procese, prieinamumas (11 p.)
Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių lygių klasifikatorius, 2012-03-13 V-394, pakeitimas 2014-12-08 V-1191	Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių lygių klasifikacija žodine ir skaitmenine išraiška

Sudaryta darbo autorės pagal LR ŠMSM dokumentus

1998-2012 metų laikotarpis buvo vienu reikšmingiausių teisėkūros rezultatų, reglamentuojant mokinių, turinčių specialiųjų poreikių ugdymą. 1998 m. priimtas specialiojo ugdymo įstatymas (šiuo metu negaliojantis) tapo pamatiniu dokumentu, kuriame aiškiai apibrėžta specialiojo ugdymo organizavimo tvarka, apimanti visas ugdymo pakopas, įskaitant neformalųjį švietimą. Asmenų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių gebėjimų ir galių pripažinimas, steigiami švietimo pagalbos specialistų

etatai, galimybė tėvams kartu su ugdytiniais pasirinkti ugdymo įstaigą, pagal gyvenamąją vietovę, leido judėti nuo segregacinio link integruoto modelio.

„Kokybiško įtraukiojo švietimo plėtrai būtina prielaida yra vizijos, žinių, įgūdžių ir teisinės bazės dermė“ (Miltenienė ir kt., 2020, p. 60), todėl svarbu paminėti keturis, dabartiniam laikotarpiui aktualius, švietimą Lietuvoje reglamentuojančius pagrindinius įstatymų leidybos strateginius ir koncepcinius reglamentus: Lietuvos pažangos strategiją „Lietuva 2030“ (2012), Geros mokyklos koncepciją (2015), Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos vyriausybės programą (2020), Lietuvos ateities viziją „Lietuva 2050“ (2023). Įtraukiojo ugdymo nuostatų atskleidimas šiuose dokumentuose pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė. Įtraukiojo ugdymo nuostatos strateginiuose Lietuvos dokumentuose

Dokumentas	Įtraukiojo ugdymo nuostatos ir jų pagrindimas
Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ (2023)	Ikimokyklinio ugdymo kokybės standartų užtikrinimas; ankstyvas individualių poreikių nustatymas ir tenkinimas. Perėjimas prie individualizuoto ir personalizuoto mokymosi, pasitelkiant modernias technologijas. Visiems - susiduriantiems su mokymosi sunkumais, turintiems individualiųjų ugdymosi poreikių, gabiams mokiniams ir studentams – bus sudarytos sąlygos mokytis pagal savo tempą ir gebėjimus. Formuojama kokybinio vertinimo praktika. „Sudarys sąlygas ir paskatas mokytis visą gyvenimą.“
Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos vyriausybės programa (2020)	Ankstyvojo ir bendrojo ugdymo prieinamumas ir įtrauktis. „Visiems prieinamas, kokybiškas ankstyvasis ugdymas. “ „Visiems prieinama gera mokykla ir šiuolaikinis ugdymo turinys. “ Įtraukusis ugdymas kiekvienoje mokykloje „Švietimo prieinamumo galimybių tobulinimas ir plėtojimas. “ „Mokinių pasiekimų atotrūkio mažinimas. “
Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012)	„Sukurti nacionalines visų besimokančių asmenų polinkius ir gabumus atskleidžiančias programas , talentų atpažinimo ir ugdymo, mokinių, studentų ir dėstytojų judumo sistemas“. „Mažinti socialinę atskirtį <...>.“ „Užtikrinti vaikų priežiūros ikimokyklinių įstaigų prieinamumą, išplėtoti popamokinio užimtumo ir bendruomenės centrų veiklą <...>.“ „Visose mokyklose sukurti tinkamą mokymosi aplinką <...>.“ „Sukurti veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą. “
Geros mokyklos koncepcija (2015)	„ Pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi.“ „Svarbiausiu sėkmingos mokyklos veiklos požymiu laikoma <...> geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo(si) rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje patirtys. “ „Nuo švietimo visiems pereinama prie švietimo kiekvienam, t. y. personalizuoto, suasmeninto ugdymo(si) ir mokymo(si) pripažįstant, kad žmonių patirtys, poreikiai, siekiai skiriasi ir mokomasi skirtingais tempais ir būdais.“

Sudaryta darbo autorės pagal LR strateginius dokumentus

Išanalizuotuose Lietuvos strateginiuose dokumentuose laikomasi bendros įtraukiojo ugdymo filosofijos ir kryptingai judama link kokybiško įtraukiojo ugdymo: suformuotus ankstyvojo priežiūros ir bendrojo ugdymo prieinamumo, įtraukties, ugdymo turinio įvairovės, mokymosi visą gyvenimą sistemos kūrimo prioritetus, keičia ankstyvojo ir bendrojo ugdymo kokybės, socialiai teisingo ugdymo, ugdymo turinio personalizavimo, mokymosi visą gyvenimą prieinamumo prioritetai. Reikšmingu

dokumentu įtraukiojo ugdymo nuostatų formavime laikoma ir *Geros mokyklos koncepcija* (2015), kurioje, kaip sėkmingos mokyklos požymis deklaruojami geri, individualius gebėjimus atspindintys, mokinių ugdymo(si) rezultatai ir prasmingos, pozityvios mokinių mokymosi patirtys. Koncepcija tiesiogiai atspindi įtraukiojo ugdymo nuostatas, pripažindama mokinių skirtybes, kaip galimybes kiekvienam vaikui mokytis ir siekti individualios pažangos pagal savo gebėjimus.

Apibendrinant Lietuvos įtraukiojo ugdymo teisinį reglamentavimą specialiųjų poreikių turinčių mokinių kontekste galima teigti, jog „svarbu, kad visuose švietimo sistemos lygmenyse būtų laikomasi bendros įtraukiojo ugdymo filosofijos, o įtraukiojo ugdymo vizija išreiškiama įstatyminiuose aktuose, nutarimuose, visų švietimo sistemos lygmenų politikos dokumentuose“ (Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 86). „Kompleksas teisės aktų, užtikrinančių neįgaliųjų teisės į švietimą esamumą ir prieinamumą egzistuoja, t.y., tiek nacionaliniai teisės aktai, tiek ratifikuoti aktualūs tarptautiniai teisės aktai, eliminuoja bet kokias teises ar administracines kliūtis asmenims siekti ir įgyti visuotinai pripažįstamą teisę į švietimą lygiomis galimybėmis, be diskriminavimo“ (Margevičiūtė, 2016, p. 116). Šiuo klausimu Lietuvoje vykdoma nuosekli valstybės politika – daugelį metų plėtojama ir stiprinama vienodas teises kiekvienam mokiniui įtvirtinanti švietimo sistema, grindžiama detaliu Lietuvos teisiniu reglamentavimu, užtikrinančiu neįgaliųjų asmenų teisę į mokslą ir lygių galimybių užtikrinimą.

Išanalizavus mokslinę literatūrą ir tarptautinius bei nacionalinius dokumentus, galima teigti, jog įtraukusis ugdymas tolygus kokybiškam ugdymui, sukuriantis galimybę švietimo sistemoje pasiekti ir įgalinti kiekvieną mokinį. Vykdamas įtraukiojo ugdymo plėtrą, mokyklos kaitos ir tobulėjimo procese reikšmingu faktoriumi tampa vertybinių nuostatų, įsitikinimų kaita, formuojama švietimo politikos ir lyderystės pagrindu, bendruose tiksluose atspindinti ugdymo praktiką, grindžiamą besimokančiųjų gerove (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018, Ainscow, 2020). Taipogi palanki įstatyminė bazė, panaikinti diskriminacines nuostatas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ir negalią turinčių mokinių, atžvilgiu, kuri sustiprinta pastarųjų metų laikotarpyje Lietuvoje, įgyvendinant tarptautinius įsipareigojimus.

2. UNIVERSALUS DIZAINO MOKYMU PRIEIGA, KAIP KOKYBIŠKO ŠVIETIMO, SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ MOKINIAMS, PERSPEKTYVA

Dabartiniam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo pokyčių kontekste kelių skinasi universalus dizaino idėja ir principai. „Universalus dizainas – tai ateities perspektyva, apibūdinanti aplinką, kurioje patogiu ir malonu būti kiekvienam – neišskiriant neįgaliųjų, vyresnio amžiaus žmonių, tėvų su mažais vaikais ir t.t.“ (Čepienė ir Petkevičiūtė 2019, p. 87).

Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija (2006, 2 str.) universalų dizainą apibūdina, kaip „gaminių, aplinkos, programų ir paslaugų, skirtų naudoti visiems žmonėms kuo platesniu mastu, dizainą, kai nėra pritaikymo ar specializuoto dizaino būtinybės. Universalus dizainas taip pat reiškia pagalbinius įrenginius, skirtus konkrečioms neįgaliųjų grupėms, kai tai yra būtina“. 9 straipsnyje apibrėžiama prieinamumo būtinybė, užtikrinanti neįgaliųjų galimybę gyventi savarankiškai ir visapusiškai dalyvauti visose gyvenimo srityse. Deklaruojamas lygių galimybių principas fizinės aplinkos, transporto, informacijos ir ryšių, aplinkų pritaikyme, gaunant paslaugas ar įtraukiant į bendruomenes visose gyvenamose vietovėse.

Pažymėtina, kad universalus dizaino sąvoka palaipsniui atkeliauja ir į Lietuvos strateginius dokumentus. Lietuvos pažangos strategijoje 2050, įgyvendinant ambiciją „Sujungta šalis, darni ir subalansuota plėtra“, vietos plėtros planavimo ir įgyvendinimo srityje bus vadovaujamasi „neutralumo klimatui, *universalus dizaino* (suteikiančio vienodą galimybę infrastruktūra naudotis visiems žmonėms) <...> principais“ (Lietuva 2050, 2023, p. 44). Švietimo ir mokslo plėtotei deklaruojamas *visuotinai prieinamo kokybiško švietimo* sąlygų sudarymas bei bendrojo ugdymo sistemos pagrindimas „*personalizuotu mokymusi*, kuriame greta humanitarinės ir socialinės perspektyvos bei tikslųjų mokslų pasitelkiamos modernios technologijos, pavyzdžiui, dirbtinis intelektas“ (Lietuva 2050, 2023, p. 26).

Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje (2020) projektui „Visiems prieinama gera mokykla ir šiuolaikinis ugdymo turinys“ pateikiama Tūkstantmečio gimnazijų iniciatyva: „Šios gimnazijos bus skirtos miestų ir rajonų mokyklų ugdymo rezultatų atskirčiai mažinti, siekiant, kad vaikai turėtų visas galimybes gauti kokybišką, šiuolaikinį išsilavinimą. <...> rasis visa reikalinga šiuolaikinė švietimo infrastruktūra (STEAM laboratorijos, neformaliojo ugdymo sistema, *universalus dizainas*) (46.2 p.). *Visų studentų prieinamumui* užtikrinti steigiama studijų sistema, kad „specialiųjų poreikių jaunuoliai turėtų visas galimybes studijuoti aukštosiose mokyklose (*universalus dizainas*, psichologų pagalba ir kt.) (54.4 p.)“. Taip pat universalus dizaino principų diegimas

numatytas pastatų infrastruktūros pritaikymo neįgaliesiems gerinimui (95.6 p.) bei miestų ir susisiekimo infrastruktūros planavimo srityje, įtraukiant visas darnias judėjimo priemones (157.4 p.).

2021–2024 metų Įtraukties veiksmų plane (2021) suplanuota parengti rekomendacijas mokyklų fizinei aplinkai, grįstas *universalaus dizaino* principais, bei vadovaujantis šiais principais atnaujinti ir modernizuoti 36 bendrosios paskirties ikimokyklinio ir bendrojo ugdymo mokyklų aplinkas įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Siekiant padėti bendrosios paskirties mokykloms tinkamai organizuoti įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į ugdymą, siūloma diegti *universalaus dizaino mokymuisi* principus bendrosios paskirties mokyklose.

A. Staševičienė (2023) atskleidė, jog įstatymai reglamentuojantys asmenų su negalia integraciją, turėjo įtakos universalaus dizaino principams, kurie grindžiami visų asmenų lygiavertiškumu, ir suteikia galimybę žmonėms su negalia jaustis visaverčiais visuomenės dalyviais, tačiau atkreipė dėmesį į aplinkos pritaikymo asmenims su negalia ir universalaus dizaino principų sąvokų tapatinimą. Visgi fizinio prieinamumo prie aplinkų, judėjimo negalią turinčių asmenų kontekste, problematika dar išlieka (Čepienė ir Petkevičiūtė, 2019; Švagždienė ir kt., 2021).

Universalus dizaino idėjos pradininku laikomas amerikiečių architektas, gaminių dizaineris Ronald Mace, kuris pateikė kitą požiūrį į projektavimą, siūlydamas kurti tokius gaminius, kurių prieinamumas būtų skirtas visų amžiaus grupių ir gebėjimų žmonėms (Story ir kt., 1998). Jo vadovaujama architektų ir dizainerių grupė iš Šiaurės Karolinos valstijos universiteto Nacionalinio neįgaliųjų ir reabilitacijos tyrimų finansavimo instituto Švietimo skyriaus (JAV), atliepiant fizinių aplinkų prieinamumo iššūkius, sukūrė septynis universalus dizaino principus: 1) visų lygybė; 2) lankstumas; 3) paprastas ir intuityvus naudojimas; 4) lengvai suvokiama informacija; 5) tolerancija klaidoms; 6) mažai fizinių pastangų; 7) optimalus dydis ir erdvė (Universalus dizaino centras, 1997). Universalus dizaino principų apibūdinimas ir gairės jų įgyvendinimui pateikiamos 5 lentelėje.

5 lentelė. Universalus dizaino principai

UNIVERSALUS DIZAINO PRINCIPAI	
Apibūdinimas	Gairės
1. VISŲ LYGYBĖ	
Dizainas yra naudingas ir pritaikomas įvairių gebėjimų žmonėms.	• Visiems suteikite vienodas naudojimo priemones: kai įmanoma, identiškas, kai ne, – lygiavertes. • Venkite atskirti ar stigmatizuoti bet kuriuos naudotojus. • Privatumo, saugumo ir saugos nuostatos vienodai prieinamos visiems. • Padarykite dizainą patrauklų visiems naudotojams.
2. LANKSTUMAS	
Dizainas pritaikytas įvairiems gebėjimams.	• Suteikite galimybę rinktis naudojimo būdus. • Sudarykite sąlygas naudotis ir naudotis dešiniarankiams ir kairiarankiams. • Palengvinti naudotojo tikslumą ir preciziškumą. • Užtikrinkite prisitaikymą prie naudotojo tempo.

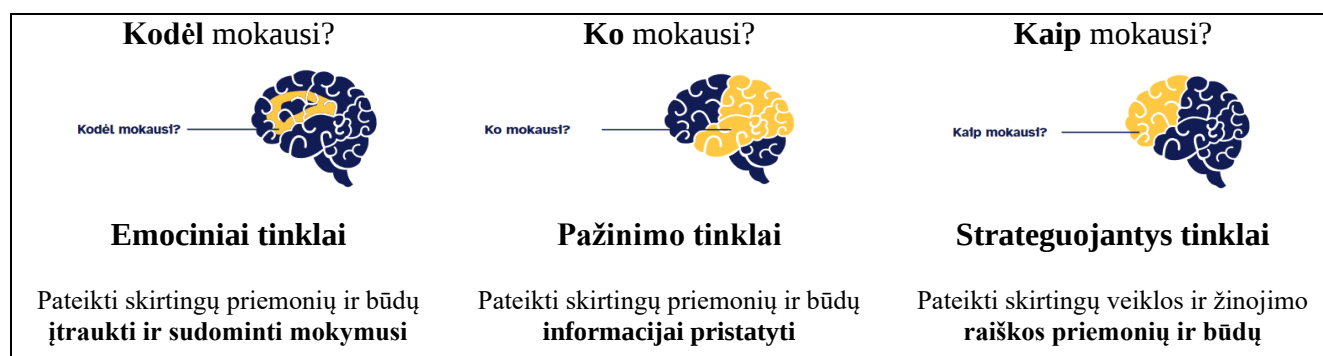
3. PAPRASTAS IR INTUITYVUS NAUDOJIMAS	
Dizainą lengva suprasti, nepaisant patirties, žinių, kalbos įgūdžių ar susikaupimo lygio.	• Pašalinkite nereikalingą sudėtingumą. • Vadovaukitės naudotojų lūkesčiais ir intuicija. • Pritaikykite įvairiems raštingumo ir kalbos įgūdžiams. • Informaciją išdėstykite atsižvelgiant į jos svarbą. • Užduoties atlikimo metu ir po jos, teikite veiksmingą grįžtamąjį ryšį.
4. LENGVAI SUVOKIAMA INFORMACIJA	
Dizainas efektyviai perduoda reikiamą informaciją, nepaisant aplinkos sąlygų ar vartotojo jutimo gebėjimų.	• Naudokite skirtingus būdus svarbiausiai informacijai perteikti. • Užtikrinkite tinkamą kontrastą tarp esminės informacijos ir aplinkos. • Maksimaliai padidinkite esminės informacijos "įskaitomumą". • Diferencijuokite elementus taip, kad juos būtų galima aprašyti. • Užtikrinkite suderinamumą su įvairiomis technikomis ar prietaisais.
5. TOLERANCIJA KLAIMOMS	
Dizainu sumažinami pavojai ir neigiamos atsitiktinių ar nenumatytų veiksmų pasekmės.	• Išdėstykite elementus taip, kad pavojus ir klaidos būtų kuo mažesni: dažniausiai naudojami elementai būtų prieinamiausi; pavojingi elementai būtų pašalinti, izoliuoti arba ekranuoti. • Pateikite įspėjimus apie pavojus ir klaidas. • Numatykite saugias nuo gedimų funkcijas. • Neskatininkite nesąmoningų veiksmų atliekant budrumo reikalaujančias užduotis.
6. MAŽAI FIZINIŲ PASTANGŲ	
Dizainas gali būti naudojamas patogiai, efektyviai.	• Leiskite naudotojui išlaikyti neutralią kūno padėtį. • Naudokite pagrįstas darbinės jėgas. • Sumažinkite pasikartojančių veiksmų skaičių. • Sumažinkite ilgalaikes fizines pastangas.
7. OPTIMALUS DYDIS IR ERDVĖ	
Užtikrinamas dydis ir erdvė, prieiti, pasiekti, valdyti ir naudoti.	• Rodykite svarbius elementus sėdinčiam ar stovinčiam naudotojui matomai. • Padarykite, kad visi komponentai būtų patogūs bet kuriam sėdinčiam ar stovinčiam naudotojui. • Pritaikykite skirtingą rankos ir rankenos dydį. • Suteikite pakankamai vietos pagalbinėms priemonėms ar asmeninei pagalbai.

Sudaryta darbo autorės, pagal Universalaus dizaino centrą, 1997

Nors šios koncepcijos idėja buvo siekiama užtikrinti žmonių prieinamumą pačiomis įvairiausiomis sąlygomis fizinėse aplinkose, šie principai pradėti taikyti ir švietimo srityje. *Universalaus dizaino* apibrėžtis praplėsta *universalaus dizaino mokymui* sąvoka, ir suprantama kaip principų, strategijų ir veiksmų visuma, kuria siekiama švietimo prieinamumo ir funkcionalumo visiems žmonėms (Oliveira ir kt., 2019), minimalizuojant kliūtis bei atsižvelgiant į ugdymo turinio prieinamumą ir mokinių įvairovę (Roski ir kt., 2021). Universalus dizainas mokymui kelia tikslą, atitinkantį įtraukiojo ugdymo nuostatas, – optimalios mokymosi patirties siekį kiekvienam besimokančiajam (Navaitienė ir Stasiūnaitienė, 2021), taip sudarant lygias galimybes mokytis visiems, įskaitant turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. „Universalus dizainas mokymui samprata visuomenės įvairovės apibrėžtis

išplečiama maksimaliai, pripažįstant ją kaip natūralią visuomenės vienio struktūrą ir neišskiriant nė vienos žmonių grupės“ (Galkienė, 2021, p. 198).

Universalus dizainas mokymuisi grįstas moksliniais neurologijos srities tyrimais, atskleidusiais mokinių emocijų, mąstymo, elgesio skirtumus (CAST, 2018) ir „skirtas praturtinti visų besimokančiųjų mokymosi patirtis diegiant lanksčius mokymo, vertinimo ir pagalbos metodus, skirtus skirtingiems besimokantiejiems. Universalus dizainas mokymui, kaip sistema, pripažįsta, kad besimokantieji geriausiai mokosi skirtingais būdais. Besimokančiųjų įvairovės pripažinimas leidžia numatyti mokymo tikslus ir metodus, vertinimą ir priemones, tinkamus kiekvienam, tačiau ne vienodus“ (Ališauskienė, 2021). Mokymasis vyksta trijose besimokančiųjų neurokognityvinėse sistemose, kurios kiekvieno žmogaus „anomiškai ir fiziologiškai yra skirtingos; sistemų skirtumai lemia mokymosi veiklos skirtumus“ (UDM gairės, 2023, p. 33), todėl organizuojant universalaus dizaino principais paremtą ugdymo procesą, mokiniams svarbu pasiūlyti skirtingas priemones ir veiklos būdus (žr. 11 paveikslą).



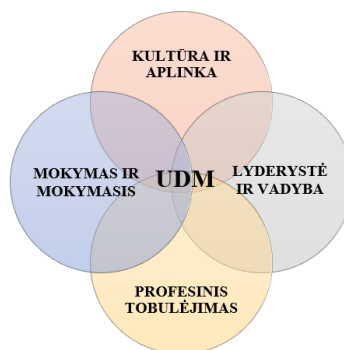
11 pav. Universalus dizainas mokymui ir besimokančios smegenys

Sudaryta darbo autorės, pagal CAST, 2018

Kiekvienas besimokančiųjų smegenų komponentas atlieka savo funkciją. Emociniai tinklai nustato, kurie modeliai yra svarbūs, padeda suprasti kaip elgtis su informacija, taip pat reguliuoja emocijas. Šios srities besimokantieji – motyvuoti ir tikslo siekiantys mokiniai ekspertai. Pažinimo tinklai atpažįsta analizuojamus modelius, jutimo organais (regos, klausos, lytėjimo ir kt.), o esami individualūs patirtiniai ir neurologiniai skirtumai, lemia mokymosi veiklos skirtumus. Šios srities mokiniai ekspertai – tai savarankiški ir gerai medžiagą išmanantys mokiniai. Strateguojantys tinklai fiziškai ir kognityviai reaguoja į analizuojamus modelius bei įgalina savarankiškai planuoti, koordinuoti, vykdyti fizinius judesius bei pažinimo veiksmus. Tai strateguojantys, į tikslą orientuoti mokiniai ekspertai (Galkienė ir kt., 2021; UDM gairės, 2023). Suvokiant mokymąsi kaip pačių smegenų stiprinimą ir vystymą, o ne tik faktų suvokimo procesą – mokymasis gali tapti kiekvieno besimokančiojo sėkme.

Anna Meyer ir David H. Rose laikomi universalaus dizaino ugdymui prieigos kūrėjais, kurie tradicinės ugdymo sistemos modelį apibrėžė kaip trikdį kiekvieno mokinio įsitraukimui į ugdymo procesą, o universalaus dizaino mokymui modelyje siūlė kurti lanksčią ir universalią ugdymo aplinką (Meyer ir kt., 2014). Sėkmingam šio modelio realizavimui Taikomųjų specialiųjų technologijų centras

(CAST, 2021) pateikė įgyvendinimo mokyklose kriterijus universalaus dizaino mokymui, kurie apima keturias sritis: 1) *mokyklos kultūra ir aplinka*, 2) *mokymas ir mokymasis*, 3) *lyderystė ir vadyba*, 4) *profesinis tobulėjimas* (žr. 12 paveikslą), turinčias po keletą elementų.



12 pav. Universalus dizaino mokymui sritys

Sudaryta darbo autorės, pagal CAST, 2021

Kurdama **mokyklos kultūrą**, bendruomenė susitelkia bendram darbui, vertindama teisingumą, įtrauktį ir visų profesinį tobulėjimą. Mokyklos bendruomenė įsipareigoja kurti lanksčią, nukreiptą į tikslą ir patirtimi paremtą ugdymo **aplinką**, kuri atsižvelgusi į visų jos narių įvairovę keltų didelius lūkesčius kiekvienam bendruomenės nariui. Mokyklos bendruomenė:

- kuria kultūrą, palaikančią įtrauktį ir teisingumą;
- kuria kultūrą palaikančią ekspertų mokymąsi;
- bendrauja tokiais būdais, kurie atspindi įsipareigojimą universalaus dizaino mokymui;
- kuria mokyklos erdves pritaikytas mokinių įvairovei (CAST, 2021).

Pedagogai kurdami **mokymo(si)** galimybes, atliepia besimokančiųjų įvairovę, kad kiekvienas mokinsys galėtų patirti mokymosi sėkmę. Universalaus dizaino mokymui prieigoje, aktyviai ir sistemiškai kuriami mokymo programos tikslai, vertinimas, metodai ir medžiaga, minimalizuojantys mokymosi kliūtis. Užuoat susitelkusi tik į mokymosi veiklą klasėje, mokyklos bendruomenė į visas sąveikas žiūri kaip į mokymosi galimybes ir jas kuria atsižvelgdama į įtraukiuosius universalaus dizaino principus. Pedagogai:

- sąmoningai kuria įrodymais grįstas mokymosi patirtis, atsižvelgdami į besimokančiųjų įvairovę ir šalindami kliūtis;
- kelia aiškius, lanksčius ir prasmingus mokymosi tikslus ir palaiko visų besimokančiųjų aukštus lūkesčius;
- pritaiko įrodymais grįstas mokymosi patirtis, taikydami lanksčius mokymo metodus ir medžiagą, atsižvelgdami į besimokančiųjų įvairovę ir šalindami kliūtis;
- taiko lanksčią vertinimo sistemą, atsižvelgdami į besimokančiųjų įvairovę ir šalindami kliūtis (CAST, 2021).

Lyderystė ir vadyba. Aktyvi vadovų parama ir stebėseną, siekiant universalaus dizaino mokymui įgyvendinama visose mokyklos aplinkose. Vadovai, naudodami pasikartojantį, duomenimis grįstą procesą, modeliuoja universalaus dizaino praktiką ir užtikrina, kad visa mokymosi aplinka ir patirtys, įskaitant mokyklos procesus, procedūras ir išteklius, būtų sukurta, atsižvelgiant į besimokančiųjų įvairovę, šalinant kliūtis ir skatinant lygybę, įtraukti ir ekspertų mokymąsi. Mokyklų vadovai:

- aktyviai vadovauja, remia ir stebi universalaus dizaino mokymui įgyvendinimą visoje mokyklos bendruomenėje;
- bendradarbiauja kurdami sistemingą, į universalaus dizaino mokymui tikslus orientuotą, įgyvendinimo procesą;
- bendradarbiauja kurdami mokyklos procesus, strategijas ir struktūras, kurios atliepia besimokančiųjų įvairovę ir skatina lygybę, įtraukti ir ekspertų mokymąsi;
- įsigyja išteklius, paremtus universalaus dizaino mokymui sistema (CAST, 2021).

Profesinio tobulėjimo galimybės, yra personalizuotos, susijusios su profesine veikla, bei skatinančios nuolatinį profesinį augimą. Tai skatina specialistus būti lankstiems, orientuotiems į praktines patirtis ir tikslus, taip pat skatina pedagogų kompetencijos plėtrą.

- Kryptingas profesinis tobulėjimas.
- Lankstus, atliepantis darbuotojų įvairovę, profesinis tobulėjimas.
- Profesinis tobulėjimas, remiantis ekspertų mokymąsi.
- Galimybių profesiniam tobulėjimui suteikimas darbo vietoje (CAST, 2021).

Akivaizdu, kad universalaus dizaino mokymui sritys siejasi su įtraukiojo ugdymo dimensijomis – kultūros, politikos, praktikos – tačiau yra praplečiamos mokytojų profesinio tobulėjimo sąveika, kuri kelia aukštesnius kiekvieno mokytojo kompetencijai. Todėl toliau bus aptariami universalaus dizaino mokymui taikymo aspektai, įtraukiojo ugdymo kontekste, pritaikyti Lietuvos švietimui.

„Universalus dizaino mokymuisi gairės: mokymosi kelias kiekvienam ir kiekvienai“ (TŪM ir LR ŠMSM, 2023) atskleidžia **įtraukties ir universalus dizaino mokymuisi sąsajas**, universalų dizainą mokymuisi pateikiantį, kaip ugdymo prieigą, kuri aprėpia visų besimokančiųjų poreikių ir galimybių skirtumus bei pateikia mokslo įrodymais pagrįstus ugdymo principus ir gaires kurti ir įgyvendinti įtraukiojo ugdymo turinį. Mokinių įvairovės, kaip natūralaus reiškinių suvokimas, mokinių sėkmę apibrėžia kaip mokinių asmeninę pažangą, ir nors mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių arba didelį mokymosi potencialą, mokymosi veiklos skirtumai yra specifiniai, sukūrus bebarjerę ugdymosi aplinką pašalinamos kliūtys sėkmingai mokytis.

Kita sąsajų sritis – **universalus dizainas mokymui ir įtraukioji lyderystė**, kuri yra „orientuota į kiekvieno asmens vertės pripažinimą, nepriklausomai nuo kultūrinių, etninių, fizinių, socialinių ar kitų

aplinkybių, pripažįstant individualų kiekvieno(s) indėlį ir skatinant visapusiškai įsitraukti į sprendimų priėmimo procesus“ (UDM gairės, 2023, p. 41). Įtraukios lyderystės modelis apibrėžia santykių palaikymo ir kūrimo procesus, bendrai nutartos ugdymo vizijos kūrimą ir įgyvendinimą, reflektavimą ir tobulėjimą bei pokyčių valdymą ir inicijavimą. Sėkmingam universalaus dizaino mokymui prieigos kūrimui reikšmingi visi lygiai, – pradedant nuo mokytojo ir mokinio į(si)traukiančios lyderystės, mokyklos vadovo, kuriančio palankią aplinką, savivaldos, teikiančios paramą ir nacionalinio lygmens, strateguojančio šią viziją (UDM gairės, 2023), atsiskleidžiantys visose trijose įtraukiojo ugdymo dimensijose.

Universalaus dizaino mokymuisi prieigos taikymas ugdymo procese pirmiausia orientuotas į mokinių pažinimą, jų stipriųjų pusių, sunkumų, mokymo stiliaus, tempo ir kt. individualių savybių atpažinimą. Atsižvelgiant į tai ugdytojas turi galimybę tikslingai parinkti mokymo priemones, mokomąją medžiagą, užduočių kiekį, bei metodus. Šiuo atveju kuriama tokia mokymosi aplinka, kurioje tenkinami mokinių individualūs mokymosi poreikiai, taikomas diferencijuotas bei personalizuotas (suasmenintas) mokymas (Graham, 2020, Ališauskienė, 2021). „Diferencijavimas tampa ašine kokybiško įtraukaus ugdymo sąlyga, kiekvieną ugdytinį priimančią kaip grupės vienio dalį. Todėl diferencijavimo poveikis yra nukreiptas ne į ugdytinių išskaidymą į tam tikras grupes, o veiklų įvairovės sukūrimą, kur kiekvienas gali surasti savo vaidmenį ir veikimo būdą, siekdamas to paties tikslo kartu su kitais“ (Galkienė, 2021, p. 206) ir visa tai realizuojama įtraukiojo ugdymo praktikoje.

Mokinių pasiekimų vertinimas universalaus dizaino mokymuisi prieigoje – informacijos pateikimas kiekvienam besimokančiajam, siekiant pagerinti jo mokymąsi, nesiorientuojant į konkretaus mokinio silpnąsias vietas, o dėmesį skiriant ugdymo turinio trūkumams ir kliūtims jo įsisavinimui nustatyti (Rose ir kt., 2018). Jis grindžiamas stebint mokinių emocijas ugdymo procese, kurių kaita mokytojui signalizuoja apie individualių pasiekimų, paramos ar pagalbos ugdymosi procese reikmę. Nuoseklus pasiekimų vertinimas sudaro sąlygas kiekvieno besimokančiojo individualiai pažangai, suteikia veiksmingą grįžtamąjį ryšį bei leidžia pašalinti mokymosi kliūtis, prieš jas besimokančiajam patiriant (UDM gairės, 2023). Mokymosi pasiekimų vertinimas – ugdymo proceso dalis realizuojama įtraukiojo ugdymo praktikoje.

Bebarjerė mokyklos aplinka ir ugdymo(si) priemonių įvairovė. Bebarjerėje mokymosi aplinkoje fizinių kliūčių pašalinimas užtikrina mobilumą judėjimo negalią turintiems mokiniams, kokybiškas erdvių ženklavimas padeda geriau ir lanksčiau orientuotis erdvėje regos negalią turintiems asmenims, o fizinės mokyklos aplinkos, universalaus dizaino prieigoje, kuriamos siekiant pašalinti mokymosi barjerus ir sudaryti sąlygas kiekvieno besimokančiojo sėkmei. Pasak, A. Galkienės (2021) „besimokančiųjų ugdymo kokybei užtikrinti yra būtina įtraukioji švietimo kultūra, pripažįstanti ugdytinių įvairovę kaip natūralų reiškinį, <...> o pagalbos elementai tampa pastolių sistema bendroje

ugdymo praktikoje ir yra prieinami visiems mokiniams“. Tad mokyklų uždavinys – numatyti galimus barjerus ir parengiant veiksmingas kliūčių šalinimo sistemas, parenkant reikiamą pagalbą, mokymosi būdus ar priemones, sukurti sąlygas mokytis visiems kartu, o tai atsiskleidžia visose trijose įtraukiojo ugdymo dimensijose.

Apibendrinant, galima teigti, jog „universalus dizainas mokymuisi yra viena iš įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo priemonių, kuri orientuota į visų besimokančiųjų poreikių užtikrinimą (UDM gairės, 2023 p. 6)“, grindžiamą universalaus dizaino principais. Tai prieiga, kurianti bebarjerę aplinką kiekvienam besimokančiajam, mokyklos bendruomenės kultūros ir aplinkos formavimo, mokymo ir mokymosi, lyderystės ir vadybos, bei profesinio tobulėjimo srityse. Aplinkos prieinamumas aprėpia kiekvieną mokinį, parengdamas jį į(si)traukti, siekiant individualios pažangos, atsižvelgiant į besimokančiojo galias ar gebėjimus, jo individualius mokymosi poreikius bei šalinant ugdymo aplinkoje esančias kliūtis. Universalus dizainas mokymui poveikį, visų besimokančiųjų įtraukimu į ugdymo procesą, tyrinėjusių A. Oliveira ir kt. (2019) teigimu, universalus dizainas mokymui ateina ir į specialiojo ugdymo sritį, nes ji unikalčiai įsivaizduoja asmenis ir siūlo mąstyti apie jų ypatumus. „Negalią turintiems mokiniams įsitraukus į bendrą mokymosi veiklą, išauga jų saviveiksmingumas, atstovavimo sau gebėjimai. Ugdytinių dalyvavimo ugdymo procese kokybė ir pasiekimai gerėja, nepriklausomai nuo to, ar jie turėjo ar neturėjo specialiųjų ugdymosi poreikių“ (Galkienė, 2021).

Apibendrinant teorinę dalį, galima teigti, kad universalus dizainas mokymui prieigą, galima laikyti kaip sėkmingą įtraukties būdą, taikomą kiekvienam besimokančiajam, pritaikomą ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. 13 paveiksle pateiktas įtraukiojo ugdymo ir universalaus dizaino mokymui sąsajų modelis, kuriuo bus remiamasi empirinėje dalyje ir kuris leidžia suvokti ir vertinti sąveiką per sisteminę požiūrį per atitinkamas raiškos dimensijas.



13 pav. Įtraukiojo ugdymo ir universalaus dizaino mokymui sąsajų modelis

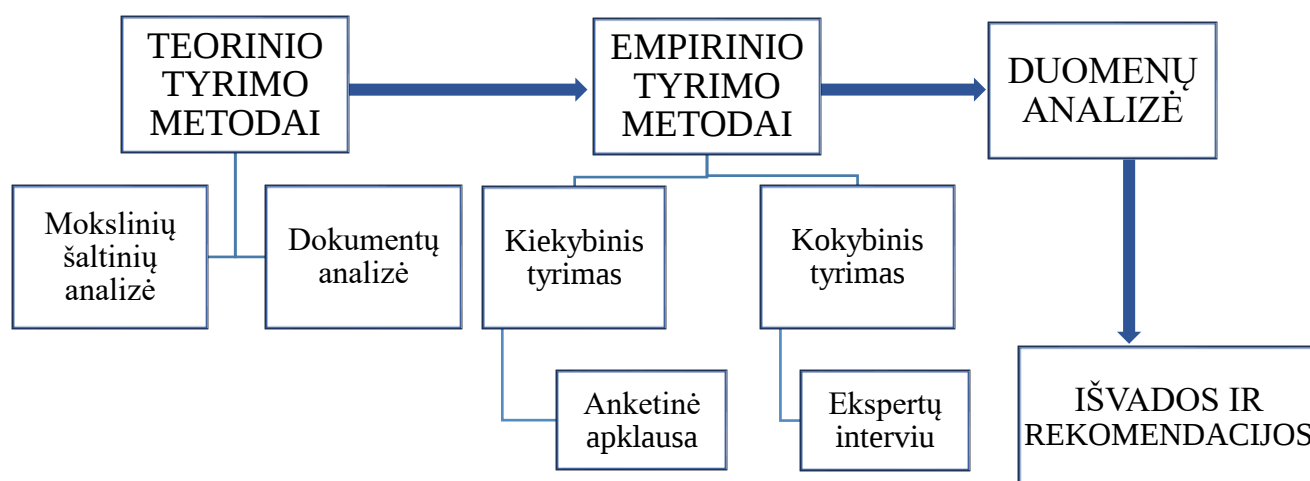
Sudaryta darbo autorės pagal Ainscow ir Booth, 2002 ir UDM gairės, 2023

3. EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

Empirinio tyrimo sąsajos su teorine dalimi. Teorinėje dalyje buvo analizuojami moksliniai literatūros šaltiniai, Lietuvos ir tarptautinių teisės aktų duomenys, metodinės rekomendacijos, atliktų tyrimų duomenys. Mokslinės ir metodinės literatūros analizė atskleidė kokybiško įtraukiojo ugdymo sampratą ir universalaus dizaino mokymui prieigą, kaip ugdymo perspektyvą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, o tarptautinių ir Lietuvos teisės aktų analizė parodė, jog įtraukusis ugdymas, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kontekste, yra aiškiai reglamentuotas ir užtvirtinantis šios grupės mokinių prieinamumą ir teisę į mokslą bendrojo ugdymo mokyklose kartu su kitais mokiniais. M. Ainscow ir T. Booth (2002) sukurtas įtraukiojo ugdymo kaitos modelis, įgyvendinamas trijose dimensijose – kultūros, politikos, praktikos – atskleidė sisteminių požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Tyrime, siekiant **atskleisti universalaus dizaino mokymui, kaip sėkmingo įtraukties būdo, raišką Alytaus miesto progimnazijose**, remiamasi įtraukiojo ugdymo modeliu: kiekvienos **įtraukiojo ugdymo** dimensijos – **kultūros, politikos, praktikos** – struktūra ir jų turiniu (žr. 2 priedą), susiejant su parengto leidinio „Universalaus dizaino mokymuisi gairės: mokymosi kelias kiekvienam ir kiekvienai“ (TŪM ir LR ŠMSM, 2023) išskiriamais universalaus dizaino mokymui prieigoje, įtraukiojo ugdymo kontekste, stiprinančiais veiksniais: **įtraukiają lyderyste, bebarjere mokyklos aplinka, ugdymo proceso organizavimu ir mokinių pasiekimų vertinimu.**

Tyrimo eiliškumas pateikiamas 14 paveiksle.



14 pav. Tyrimo eigos schema

Sudaryta darbo autorės

Tyrimo strategija. Atliekant tyrimą naudota mišri tyrimo strategija: kiekybinis ir kokybinis tyrimas. Pasak, K. Kardelio (2002), šių dviejų tyrimo metodų taikymas, leidžia nagrinėjamą objektą ir

tyrimo rezultatus vertinti skirtingais tyrimo būdais ir tai padeda išsamiai atskleisti nagrinėjamą problematiką visais aspektais. „Galima teigti, jog šie du požiūriai (kokybinis ir kiekybinis) papildo vienas kitą“ (Kardelis, 2002, p. 34). Pasitelkus kokybinį interviu atrandamas reikšmių ir patirčių turinys: kaip vyko koks nors procesas, kokia jo prasmė (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Šis metodas leidžia reaguoti į atsakymus, pateikiant patikslinančius klausimus. Siekiant objektyvios informacijos apie mokykloje vykstančius procesus, anketavimo būdu apklausti pedagogai, vadovų apklausa interviu metodu vykdyta siekiant papildyti pedagogų apklausos metu gautus duomenis.

Anketinė apklausa internetinėje platformoje <https://apklausa.lt>. Anketos pildymui skirtas laikas 2024 m. vasario mėnuo. Anketos nuorodos buvo išsiųstos Alytaus miesto pasirinktų mokyklų elektroniniu pašto adresu, prašant vadovų pasidalinti su mokykloje dirbančiais pedagogais. Informacija apie tyrimo tikslą, jo panaudojimą bei anketos pildymo instrukcija buvo pateikta prieš klausimyną, su kuriuo turėjo galimybę susipažinti visi respondentai. Buvo atlikta statistinė tyrimo duomenų analizė, interpretacija; diskusijos, išvadų, rekomendacijų rengimas.

Ekspertų interviu. Pusiaus struktūrizuoti interviu, papildantys anketinę apklausą, buvo atliekami bendraujant su informantais tiesiogiai, jų darbo vietose 2024 m. kovo 21 – 22 dienomis, interviu buvo įrašinėjami telefono diktofono pagalba.

Tyrimo imtis. *Kiekybiniame tyrime* dalyvavo Alytaus miesto progimnazijos. Pasirinktas tikimybinis tiriamųjų grupės parinkimo būdas, t.y. „kai kiekvieno tiriamos populiacijos elemento tikimybė pakliūti į imtį yra žinoma“ (Kardelis, 2002, p. 120). Kad respondentai proporcingai atstovautų kiekvienai tiriamai mokyklai, kiekybiniam tyrimui buvo taikoma „sluoksninė (stratifikuota) atranka, kuomet visa generalinė aibė suskirstoma į tam tikrus pogrupius (sluoksnius, arba stratas), atsižvelgiant į išskirtinius požymius“ (Rupšienė, 2007, p. 19), šiuo atveju – progimnaziją. Tyrimo imtis nustatyta remiantis Pannioto formule: $n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$, kai generalinės visumos dydis $N=146$, o imties paklaidos dydis $\Delta = 0,05$, reikiamų apklausti respondentų skaičius $n=107$. Buvo gautos 122 anketos.

Kokybiniam tyrimui atlikti pasirinkti trys ekspertai, t.y. Alytaus miesto progimnazijų direktoriai, tie kurių vadovaujamos mokyklos dalyvavo pasirinktame kiekybiniame tyrime.

Tyrimo etika. Laikantis tyrimo etikos principų, iš įstaigos vadovų gauti leidimai atlikti tyrimą jų organizacijoje, išlaikant savanoriškumo ir laisvo apsisprendimo dalyvauti tyrime principą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 56). Anketinės apklausos pradžioje pateikiamas tyrėjo prisistatymas, dalyvaujantys respondentai supažindinami su atliekamo tyrimo tikslu, jiems paaiškinta anketos pildymo instrukcija, kadangi „svarbu yra pagarbus tyrėjo požiūris į respondentą“ (Kardelis, 2002, p. 97), akcentuotas konfidencialumo principas, informuojant, jog duomenys bus pateikiami tik apibendrinta forma, o anketos rezultatai viešai neskelbiami, prieinami tik tyrėjui.

Kokybiniame tyrime taip pat buvo laikomasi laisvanoriško dalyvavimo principo. Užtikrinamas informantų konfidencialumas, neatskleidžiant nei jų vardo ir pavardės, nei jų vadovaujamos įstaigos pavadinimo, todėl ekspertų duomenys, leidžiantys juos atpažinti, buvo koduojami: A1, A2, A3. Tyrėja neskaito diskusijų, nevertino gautų atsakymų, viso interviu metu išliko neutrali (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Tyrimo instrumentų sandara. Anketinėje apklausoje pateikiamos įtraukiojo ugdymo indeksą atitinkančios formuluotės, kurių dauguma buvo pateikta mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrime (Mokyklų tobulinimo centras, 2022) Nacionalinės švietimo agentūros užsakymu, jai vykdant Švietimo, mokslo ir sporto ministro 2021 m. liepos 9 d. įsakymą „Dėl mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos teminio išorinio vertinimo, organizuojamo 2021–2022 metais, temos, klausimų ir vertinimo rodiklių nustatymo“ Nr. V-1254. Pažymėtina, jog Alytaus miesto bendrojo ugdymo mokyklos nurodytame tyrime nedalyvavo.

Magistro baigiamojo darbo anketa (žr. 3 priedą) sudaryta iš dviejų dalių, kurios pirmąją dalį sudaro *bendroji informacija*, o antrąją klausimai, leidžiantys atskleisti *įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą* kultūros, politikos bei praktikos srityse Alytaus miesto progimnazijose.

Bendroji informacija sudaryta iš 7 klausimų. Šių duomenų pagalba (sociodemografiniai kintamieji) sužinota respondentų amžius, išsilavinimas, pareigos, pedagoginio darbo stažas, kvalifikacinė kategorija, patirtis dirbant su mokinių įvairove.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui atskleisti anketa sudaryta iš trijų blokų. Klausimyno logika paremta įtraukiojo ugdymo dimensijų struktūra. Viso pagrindinę anketos pedagogams dalį sudaro 51 teiginys. Respondentų nuostatomis tirti buvo pateikiamos *Likerto skalės*. Savo pritarimą ar nepritaringumą kiekvienam teiginiui respondentai galėjo išreikšti pasirinkdami vieną iš atsakymo variantų: su atitinkamu įverčiu: „Sutinku“ – 1, „Iš dalies sutinku“ – 2, „Nei sutinku, nei nesutinku“ – 3, „Iš dalies nesutinku“ – 4, „Nesutinku“ – 5, „Nežinau, neturiu informacijos“ – 6, tad žemiausias vidurkis reiškia labiau sutikimą su pasirinktu teiginiu.

1 bloke siekiama atskleisti mokyklų bendruomenės nuostatas formuojant įtraukiojo ugdymo kultūrą bei puoselėjant įtraukiojo ugdymo vertybes (20 teiginių). *2 bloke* siekiama atskleisti mokyklų įtraukiojo ugdymo politikos raišką mokyklos atvirumui ir prieinamumui bei pagalbą įvairovei (12 teiginių). *3 bloke* siekiama atskleisti mokyklos įtraukiojo ugdymo praktiką, kuriant mokymosi aplinką bei universalaus dizaino mokymui raišką ugdymo procese (19 teiginių).

Įtraukiojo ugdymo dimensijoms atskleisti suformuoti teiginiai, sustruktūruoti remiantis turinio analize ir susieti su universalaus dizaino mokymui veiksniais, remiantis teorinėje dalyje pateiktu modeliu (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Universalaus dizaino mokymui ir įtraukiojo ugdymo dimensijų sąsajos

ĮTRAUKIOJO UGDYMO DIMENSIJA	
Universalus dizaino mokymui veiksniai	Įtraukiojo ugdymo sričių kategorijos
ĮTRAUKIOJO UGDYMO KULTŪRA	
Įtraukioji vadovų lyderystė	Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas
	Išorės partnerių į(si)traukimas
	Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida
Įtraukioji mokytojų lyderystė	Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais
Bebarjerė mokyklos aplinka	Parama/pagalba bendruomenės įvairovei
ĮTRAUKIOJO UGDYMO POLITIKA	
Įtraukioji vadovų lyderystė	Paramos personalui politika
	Profesinės kompetencijos
Bebarjerė mokyklos aplinka	Kliūčių šalinimo sistemos
ĮTRAUKIOJO UGDYMO PRAKTIKA	
Ugdymo proceso organizavimas	Personalizuotas mokymas
	Mokinių į(si)traukimas
Mokinių pasiekimų vertinimas	Individualios pažangos teikimas
Bebarjerė mokyklos aplinka	Įtraukioji švietimo pagalba
	Mokinių įvairovė kaip stiprybė
Įtraukioji mokytojų lyderystė	Kolegialus bendradarbiavimas

Sudaryta darbo autorės pagal Ainscow ir Booth (2002; 2016) ir UDM gairės (2023)

Tyrimo duomenų analizės metodai. Surinktų anketinių duomenų analizei naudota statistinės duomenų analizės programų paketas IBM SPSS Statistics 29.0.2.0 – aprašomoji statistika, faktorinė analizė, Microsoft Excel kompiuterinė programa, diagramoms sudaryti, informantų duomenys analizuojami taikant kokybinę turinio analizę, kategorizuojant surinktą medžiagą.

Kintamųjų skirstinių normalumo patikrinimui buvo naudojamas Shapiro –Wilk kriterijus. Skalių patikimumas tikrintas naudojant Cronbacho alfa koeficientą. Palyginimui tarp grupių naudotas Anova parametras. Klausimyno įtraukiojo ugdymo dimensijų raiškos matavimo vidiniam patikimui vertinti remiamasi Cronbacho alfa koeficientu (žr. 7 lentelę). Vertinama trys matmenys: *mokyklos įtraukiojo ugdymo kultūra*, *mokyklos įtraukiojo ugdymo politika*, *mokyklos įtraukiojo ugdymo praktika*. Pasak G. D. Garson (2016, p. 11), Cronbacho alfa koeficientas dažniausiai siejamas tiek su patikimumo tiek su validumo koeficientais.

7 lentelė. Klausimyno įtraukiojo ugdymo dimensijų raiškos vidinis patikimumas

Dimensija	Cronbacho alfa koeficientas
Mokyklos įtraukiojo ugdymo nuostatos	0,774
Mokyklos įtraukiojo ugdymo politika	0,808
Mokyklos įtraukiojo ugdymo praktika	0,800

Pastebima, jeigu Cronbacho alfa koeficientas yra $> 0,7$, klausimynas yra laikomas patikimas, jeigu koeficientas yra $< 0,5$ – patikimumas yra menkas (Pukėnas, 2009). Remiantis gautais kiekybinio tyrimo klausimyno Cronbacho alfa koeficientais, daroma išvada, kad suformuluotų teiginių patikimumas yra aukštas.

Tyrimo ribotumai ir sunkumai. Pagrindinis šio tyrimo ribotumas yra aprėptis, kuri apsiriboja Alytaus miesto progimnazijomis, todėl šio tyrimo rezultatai atspindi tik šį regioną ir šio tipo bendrojo ugdymo mokyklas. Taip pat atliekant kiekybinę analizę, priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos, nebuvo atsižvelgta į procentaliai mažą eksperto kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų dalį, lyginant su kitomis kvalifikacinėmis kategorijomis. Sunkumas, kuris iškilo tyrimo eigoje, buvo susijęs su pedagogų dalyvavimu anketinėje apklausoje, norint pasiekti reikiamą imtį, tačiau po dviejų pakartotinių pasidalijimų anketa, tikslas buvo pasiektas.

4. TYRIMO REZULTATAI

Šiame skyriuje analizuojami pedagogų anketinės apklausos ir vadovų interviu rezultatai, o gauti duomenys apdorojami ir sisteminami. Bet prieš pradėdant analizuoti šio darbo tyrimų rezultatus, atlikta duomenų analizė švietimo valdymo ir informacinėje sistemoje, siekiant atskleisti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pokyčio tendencijas Alytaus miesto bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse, fizinės aplinkos prieinamumo galimybės mokyklose bei švietimo pagalbos prieinamumą.

4.1. Alytaus miesto savivaldybės būklės, įtraukiojo ugdymo kontekste, specifika

Alytaus miesto savivaldybėje veikia 4 pradinės mokyklos 7 progimnazijos, viena pagrindinė mokykla ir 4 gimnazijos, iš jų viena pradinė mokykla ir pagrindinė mokykla turi specialiosios paskirties klasių, kuriose ugdomi didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai. 2023 m. ŠVIS duomenimis mokinių skaičius Alytaus miesto savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose siekė 7192, neskaitant mokinių besimokančių specialiosios paskirties klasėse, o **specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius** bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse sudarė 17 proc. besimokančiųjų (1191 mokinių), 2 proc. daugiau negu 2020 metų duomenimis. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius, atsižvelgiant į pakopas taip pat ženkliai skiriasi. Pasiskirstyme pagal mokymosi pakopų programas, didžiausią dalį specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai bendrojo ugdymo klasėse sudaro pradiname ugdyme – 690 mokinių, kas leidžia daryti išvadą, jog šių mokinių skaičius didėja. Todėl siekiant atskleisti įtraukiojo ugdymo raišką, pasirinktos Alytaus miesto progimnazijose, kuriose įgyvendinamos pradinio ugdymo ir pagrindinio ugdymo pirmosios dalies programos, kadangi jose mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius didžiausias ir tendencingai augantis.

Fizinės aplinkos prieinamumo sąlygoms atskleisti Alytaus mieste, ŠVIS išanalizuoti mokyklų pritaikymo neįgaliesiems 2023-2024 m. m. anketos duomenys, kurie pateikti 8 lentelėje.

8 lentelė. Fizinės aplinkos prieinamumo duomenys Alytaus miesto savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose

Požymis	Kategorija	BUM skaičius
Pastato prieinamumas žmogui su negalia judančiam vežimėlyje	Pritaikyta: gali savarankiškai judėti visame pastate ir teritorijoje	1
	Iš dalies pritaikyta: susiduriama su tam tikromis kliūtimis	13
	Nepritaikyta: į pastatą patekti negali	2
Įėjimo durų pritaikomumas žmogui su negalia judančiam vežimėlyje	Pritaikytos: sunkumų nekyla	5
	Pritaikytos iš dalies	9
	Nepritaikytos: žmogus vežimėlyje nepravažiuos	2

Vidinių klasės durų pritaikomumas žmogui su negalia judančiam vežimėlyje	Pritaikytos, tinkamo pločio, patogų varstyti, lengvai atidaromos	7
	Pritaikytos iš dalies	6
	Nepritaikytos, žmogus vežimėlyje nepravažiuos	3
Koridorių pritaikomumas asmenims judantiems neįgaliojo vežimėlyje	Taip, pakanka vietos manevruoti	9
	Iš dalies, yra nepritaikytų elementų ar kliūčių	7
Mobilumo tarp aukštų galimybė	Taip, sudarytis sąlygos judėti tarp aukštų	4
	Judėti galima tik 1 aukšte	12
Sanitarinio mazgo (bent vieno) pritaikomumas žmonėms su negalia	Bent vienas sanitarinis mazgas pilnai pritaikytas neįgaliesiems – naudotis patogų ir saugu	7
	Sanitariniai mazgai nepritaikyti žmonėms su negalia	9
Pastato pritaikomumas žmogui su regos negalia	Pritaikyta: yra aklųjų vedimo sistema	0
	Pritaikyta: pažymėtos durys, laiptų pakopos, yra įspėjamieji paviršiai, kiti pažymėti statinio elementai	5
	Iš dalies: yra nepažymėtų, ar nepritaikytų pastato elementų	8
	Nepritaikyta: asmeniui su regėjimo negalia pastate orientuotis neįmanoma	3

Sudaryta darbo autorės pagal ŠVIS

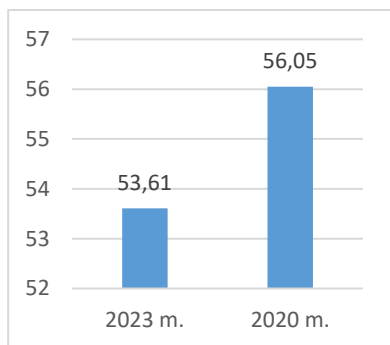
Fizinės aplinkos prieinamumo duomenys parodė, jog žmonėms su negalia judantiems vežimėlyje, nėra galimybės patekti į dvi bendrojo ugdymo įstaigas, trijose mokyklose jie susidurs su vidinių klasės durų nepritaikomumu, tik keturiose mokyklose galės laisvai judėti tarp aukštų, o pritaikytų sanitarinių mazgų neras nė pusėje Alytaus miesto bendrojo ugdymo mokyklų. Atkreiptinas dėmesys, jog mieste nėra nė vienos mokyklos, kurioje būtų aklųjų vedimo sistema, o dar trys iš jų nepritaikytos asmeniui su regėjimo negalia orientuotis pastate.

Duomenys leidžia teigti, jog fizinio prieinamumo sąlygos Alytaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose žmonėms, turintiems judėjimo negalią, neatspindi universalaus dizaino mokymui principų, ypačiai, erdvių esančių pastato viduje, o sanitarinio mazgo (bent vieno) pritaikomumo stoka, neužtikrina asmens higienos įgūdžių poreikio. Sąlygos neįgaliųjų savarankiškumui pastato prieigoje ir visame pastate sudarytos tik keturiose švietimo įstaigose, iš kurių viena progimnazija.

Švietimo pagalbos prieinamumas – psichologinės, socialinės pedagoginės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos – sudaro sąlygas visaverčiam mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių į(si)traukimui į ugdymo procesą, bei švietimo veiksmingumui didinti (LR ŠĮ, 2011, 2 str., 29 p.), todėl reikšmingas vaidmuo įtraukiojo ugdymo kontekste tenka švietimo pagalbos specialistams. 2023 metų ŠVIS duomenimis, visose Alytaus miesto savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose psichologinę, specialiąją pedagoginę ar socialinę pedagoginę pagalbą teikė bent vienas švietimo pagalbos specialistas, o jų skaičius nuo 2020 metų iki 2023 metų nežymiai didėjo: specialiųjų pedagogų (logopedų) ir psichologų po du specialistus, socialinio pedagogo – vienas specialistas. Tačiau

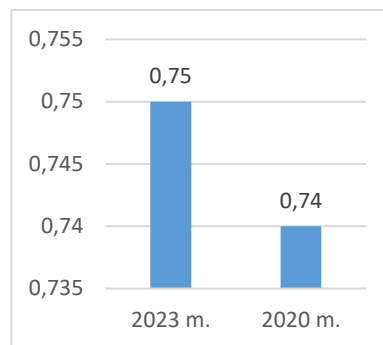
4 mokyklos vis dar neturi nė vieno psichologo, o 2 mokyklos neturi specialiojo pedagogo (logopedo). Reikšmingiausias pokytis mokytojų padėjėjų, teikiančių specialiąją pagalbą, srityje – jų skaičius išaugo nuo 70 (2020 m.) iki 110 (2023 m.).

Fiksuota, jog vienai specialiąją pedagoginę ir/ar specialiąją pagalbą teikiančio specialisto pareigybei, tenkančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius, vidutiniškai siekia 53,61 ir tai beveik 3 mokiniams mažiau negu 2020 m. (žr. 15 paveikslą), o 100 mokinių tenkantis švietimo pagalbos specialistų vienetų skaičius nuo 2020 metų kito minimaliai ir sudaro 0,75 (žr. 16 paveikslą).



15 pav. Vienam specialiąją pedagoginę ir/ar specialiąją pagalbą teikiančiam specialistui tenkančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius

Sudaryta darbo autorės pagal ŠVIS



16 pav. 100 mokinių tenkantis švietimo pagalbos specialistų skaičius

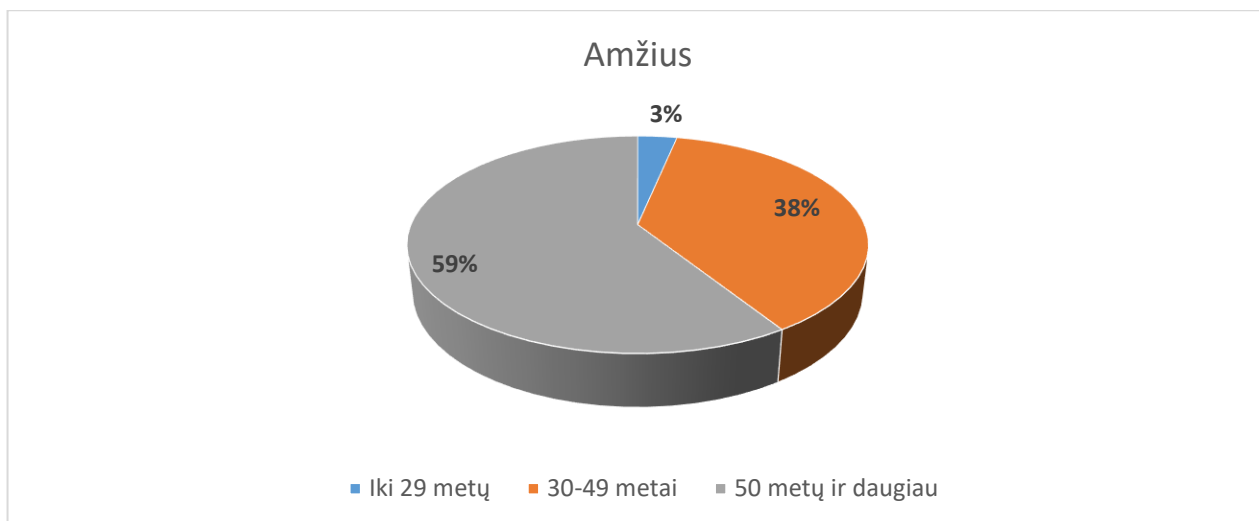
Sudaryta darbo autorės pagal ŠVIS

Duomenys leidžia teigti, jog švietimo pagalbos specialistų skaičius didėjantis, tačiau vis dar nepakankamas: keliose mokyklose trūksta psichologų ir specialiųjų pedagogų. Šiek tiek kylantis ir mokiniams suteiktos pagalbos mastas.

4.2. Anketinės pedagogų apklausos analizė ir interpretacija

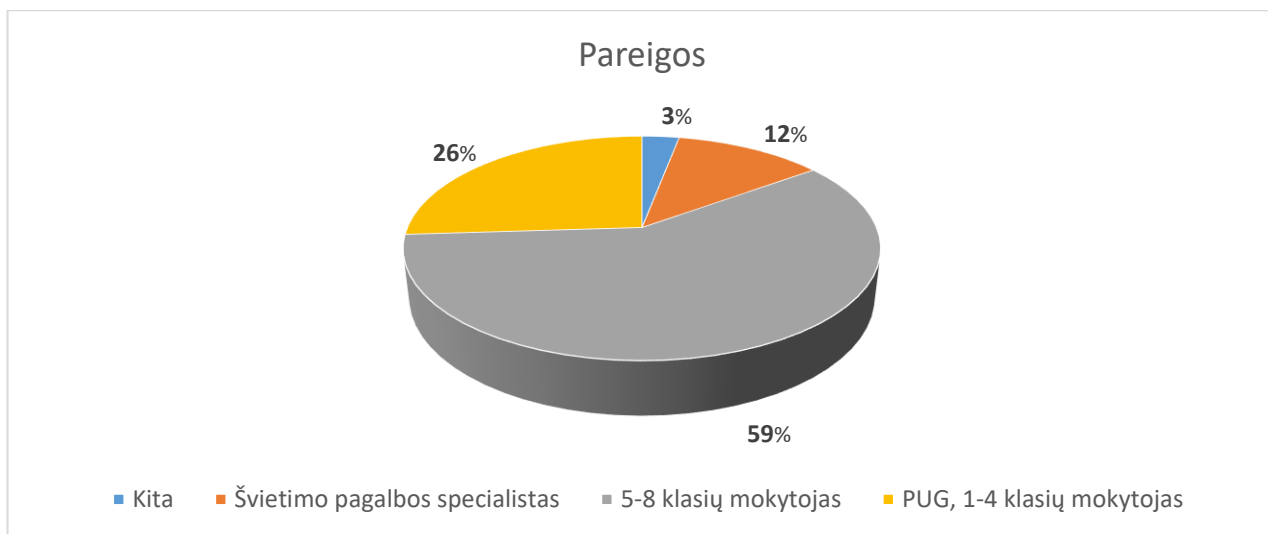
4.2.1. Tiriamųjų duomenys

Pirmoje klausimyno dalyje tiriamųjų buvo prašoma atskleisti duomenis apie save. Išanalizavus anketų duomenis apie respondentų amžių (žr. 17 paveikslą) matome, jog šiek tiek daugiau nei pusė tiriamųjų (59 proc.) yra 50 metų arba vyresni, ir tik 3 proc. jų yra iki 29 metų amžiaus, o tai rodo Alytaus mieste dominuojančius vyresnio amžiaus pedagoginius darbuotojus bei jaunų žmonių nenorą rinktis pedagogo profesiją. Pažymėtina, jog tai ne tik regiono, bet ir šalies problema: pagal 50 metų ir vyresnių mokytojų bendrajame ugdyme amžiaus rodiklius Lietuva patenka į prasčiausias rodiklių reikšmes, turinčių Europos Sąjungos šalių ketvertą po Graikijos, Bulgarijos ir Lenkijos (Eurostat, 2020).



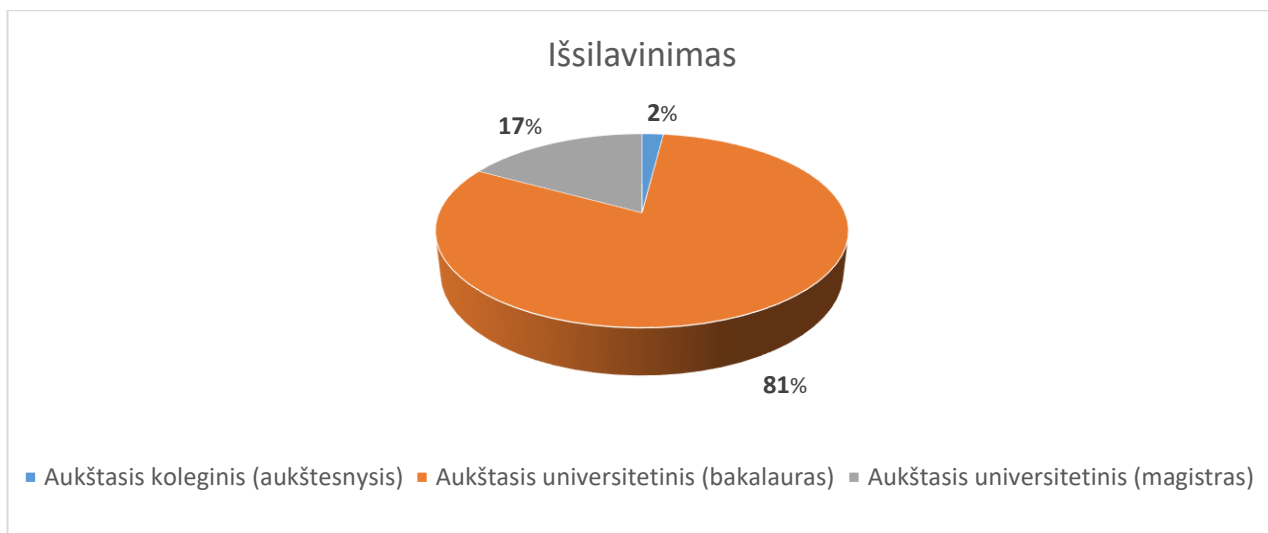
17 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių, proc. (N=122)

Toliau atskleidžiamos respondentų profesinės charakteristikos. Analizuojant 18 paveikslo tiriamųjų pasiskirstymą pagal užimamas pareigas duomenis, matyti, kad didžiausią apklaustųjų dalį sudaro 5-8 klasių mokytojai (59%), priešmokyklinio ir pradinio ugdymo mokytojų dalis sudaro 26 proc., o švietimo pagalbos specialistų – 12 proc. Kitas pareigas užimančių apklaustųjų dalis sudaro 3 proc., iš kurių paminėta buvo auklėtojas, direktoriaus pavaduotojas ugdymui, pailgintos grupės mokytojas.



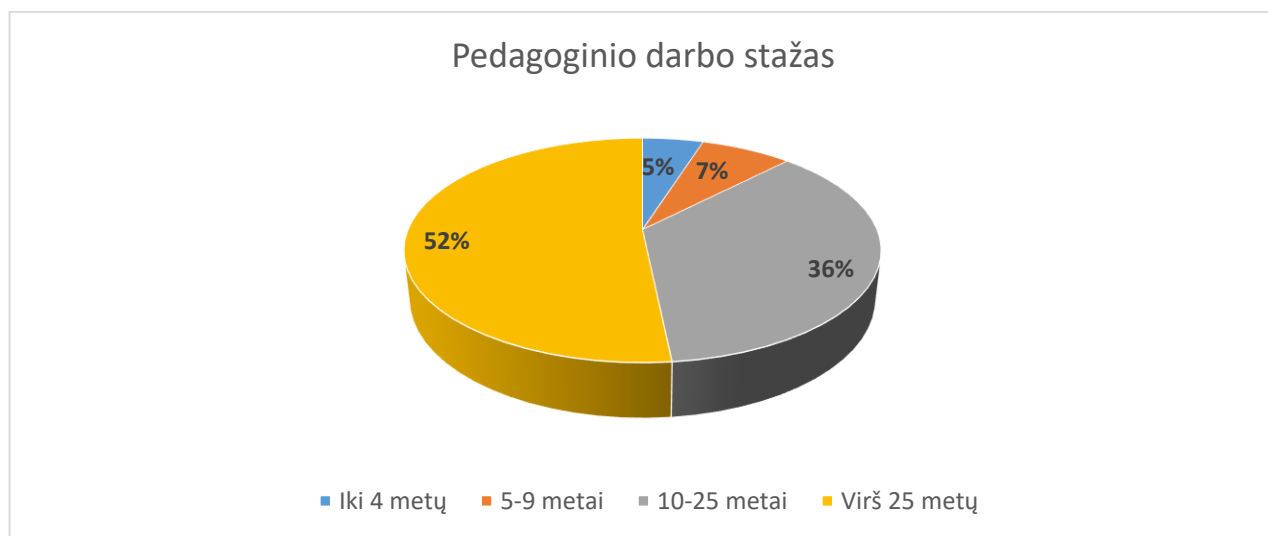
18 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pareigas, proc. (N=122)

Apibendrinant duomenis apie tiriamųjų išsilavinimą, galime išskirti, jog dauguma pedagoginių darbuotojų yra baigę aukštąjį išsilavinimą universitete (81 proc), dalis jų pagilinę savo žinias magistrantūros studijose ir įgiję magistro laipsnį (17 proc.) ir tik keletas tiriamųjų (2 proc.) išsilavinimas aukštesnysis arba aukštasis įgytas kolegijoje (19 paveikslas).



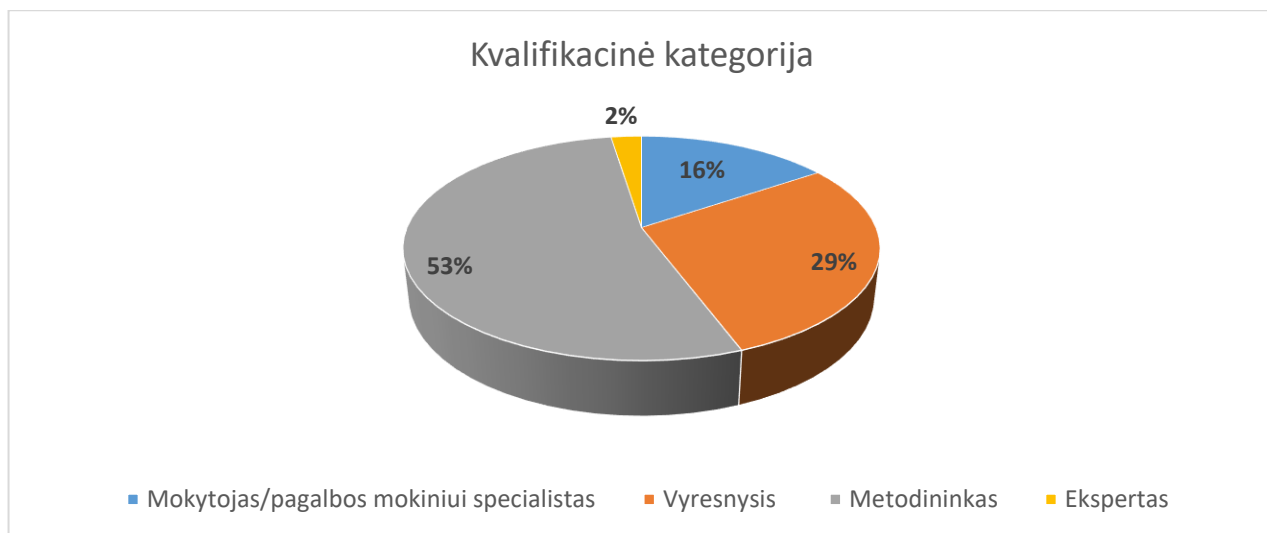
19 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal išsilavinimą, proc. (N=122)

Pusės respondentų (52 proc.) pedagoginio darbo stažas gan solidus ir siekia virš 25 metų, o šiek tiek daugiau nei trečdalis (36 proc.) tiriamųjų pedagoginio darbo patirtis 10-25 metai. Beveik tolygiai pedagoginio darbo stažas pasiskirstė tarp dirbančiųjų iki 4 metų (5 proc.) ir dirbančiųjų 5-9 metus (7 proc.) (žr. 20 paveikslą).



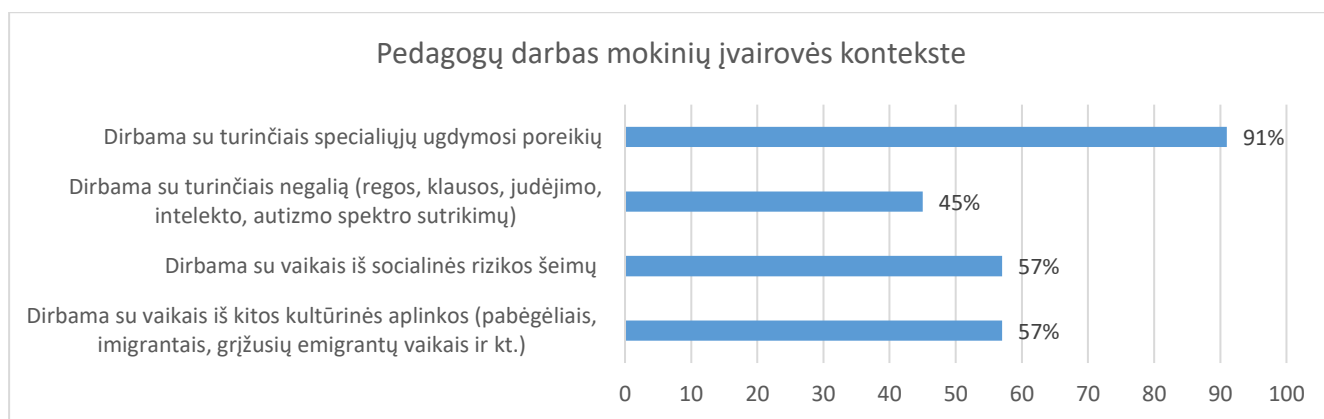
20 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą, proc. (N=122)

Pagal kvalifikacinę kategoriją tyrime dalyvaujantys pedagoginiai darbuotojai pasiskirstė taip: šiek tiek daugiau nei pusė tiriamųjų (53 proc.) įgiję metodinio kvalifikaciją, beveik trečdalis (29 proc.) jų turi vyresniojo mokytojo/pagalbos mokytoju specialisto kvalifikacinę kategoriją, mažiausia dalis – aukščiausios kvalifikacinės kategorijos pedagogų – ekspertų (2 proc.), o mokytojų/pagalbos mokiniui specialistų dalis sudaro 16 proc. (žr. 21 paveikslą). Duomenys leidžia teigti, jog tyrime dalyvauja turintys ilgą darbo patirtį, aukštos kvalifikacinės kategorijos, profesionalūs darbuotojai.



21 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją, proc. (N=122)

Mokinių įvairovė ugdymo procese atskleidžiama klausiant respondentų, su kokiais mokiniais jie šiuo metu dirba. Apibendrinant galima teigti, jog beveik visi pedagogai (91 proc.) turi darbo patirties su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, daugiau nei pusė (po 57 proc.) jų dirba tiek su vaikais iš socialinės rizikos šeimų, tiek su vaikais iš kitos kultūrinės aplinkos (pabėgėliais, imigrantais, grįžusių emigrantų vaikais ir kt.), o 45 proc. nurodo dirbantys su turinčiais negalią (regos, klausos, judėjimo, intelekto, autizmo spektro sutrikimų) (žr. 22 paveikslą).



22 pav. Pedagogų darbo pasiskirstymas mokinių įvairovės kontekste, proc. (N=122)

Duomenys atskleidžia mokyklų atvirumą ir prieinamumą mokinių įvairovei, kai pereinama nuo segreguotos link įtraukios ugdymo sistemos, bei „lygių galimybių ir įtraukties principais grįstos švietimo vizijos įgyvendinimo“ (Miltenienė ir kt., 2020, p. 7).

4.2.2. Įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo raiška

Tyrime dalyvaujančių mokyklų pedagogai pakankamai aukštai vertina įtraukiojo ugdymo kultūrą – vienuolika pateiktų teiginių iš 20 respondentai vertino aukščiau negu 4, (kai skalėje nuo 1 iki

5, įtraukiojo ugdymo stoką išreiškiantys požymiai transformuojami skalėje nuo 5 iki 1), tačiau, lyginant su kitomis, tai žemiausia vertinama įtraukiojo ugdymo dimensija.

Siekiant atskleisti, pedagogų nuomonę apie įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo raišką mokykloje, teiginiai sugrupuoti į penkias kategorijas: *įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas, išorės partnerių į(si)traukimas, tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais, įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida, parama/pagalba bendruomenės įvairovei*, kurių rezultatai matomi 9 – 13 lentelėse.

9 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas (N=122)

Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mūsų mokykloje priimamas kiekvienas mokinys, nepaisant jo specialiųjų poreikių ar kt. skirtumų	1,24	1,00
Mūsų mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokiniais	1,34	1,00
Mūsų mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokytojais ir kitais darbuotojais	1,39	1,00
Mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems	2,00	2,00
Mūsų mokykloje yra numatytas laikas mokytojams kartu analizuoti kiekvieno mokinio pažangą, planuoti tolesnį jo mokymąsi	2,02	2,00
Bendras vidurkis	1,59	

Pedagogų vertinimu geriausiai išreikšta mokinių priėmimo politika, teigiant, jog *mūsų mokykloje priimamas kiekvienas mokinys, nepaisant jo specialiųjų poreikių ar kt. skirtumų* (M=1,24) bei vadovų pagarbus bendravimas tiek su darbuotojais, tiek su mokiniais (mediana 1). Daugumos sutinkančiu ir iš dalies sutinkančiu vertinimu (mediana 2) *mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems* (M=2,00), kaip ir *mokytojai bendradarbiauja dėl mokinių pažangos* (M=2,02). Tai leidžia teigti, jog mokyklų bendruomenės pripažįsta mokinių įvairovę kaip natūralų reiškinį, o pagarbus vadovų elgesys atskleidžia mokyklų vadovų, kaip lyderių vaidmenį kuriant kultūrą, palaikančią įtrauktį ir teisingumą.

10 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Išorės partnerių į(si)traukimas (N=122)

Išorės partnerių į(si)traukimas		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mūsų mokykloje pakanka bendravimo su tėvais formų (klubų, popiečių, bendrų žygių ir pan.)	1,83	2,00

Mūsų mokyklos bendradarbiavimas su socialiniais partneriais yra išplėtotas	2,25	2,00
Mūsų mokykla iš savivaldybės visada sulaukia palaikymo ir pagalbos	3,06	2,00
Mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą	3,20	3,00
Bendras vidurkis	2,58	

Pedagogų vertinimu mokyklos ir tėvų partnerystei *pakanka bendravimo su tėvais formų (klubų, popiečių, bendrų žygių ir pan.)* ($M=1,83$, mediana 2), tačiau *mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą* ($M=3,20$). Vietos bendruomenės į(si)traukimas pedagogų vertinamas vienais iš žemesnių rezultatų: *mūsų mokyklos bendradarbiavimas su socialiniais partneriais yra išplėtotas* ($M=2,25$), kaip ir mokyklos ir jos steigėjo bendradarbiavimas: *mūsų mokykla iš savivaldybės visada sulaukia palaikymo ir pagalbos* ($M=3,06$, mediana 2). Duomenys rodo, jog tėvų įsitraukimas vertinamas kaip kliūtis, nors tėvų kaip partnerių į(si)traukimas, įskaitant steigėją bei socialinius partnerius, prisideda prie besimokančiojo sėkmės (UDM gairės, 2023).

11 Lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais ($N=122$)

Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mūsų mokykloje yra įprasta kiekviena vaiką apdovanoti už kokį nors asmeninį pasiekimą	1,82	2,00
Mūsų mokykloje vyrauja nuomone, kad kiekvienas mokinys, įskaitant ir turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, yra pajėgus mokytis ir daug pasiekti	1,96	2,00
Mūsų mokykloje neįmanoma pasiekti kiekvieno vaiko pažangos*	2,20	2,00
Mūsų mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą, garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose	3,46	3,00
Bendras vidurkis	2,36	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Pedagogų vertinimu, kategorijoje *Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais*, keliame lūkesčiai pasiekimams labiau atsiskleidžia mokymosi procese *pastebint kiekvieno mokinio pasiekimus* ($M=1,82$) bei kiekvieno mokinio, įskaitant ir turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, galimybes mokytis ($M=1,96$) ir pasiekti kiekvieno besimokančiojo pažangos ($M=2,20$), kurių mediana 2, tačiau pedagogų vertinimu, jog *mūsų mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą*,

garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose vidurkis $M=3,46$ (mediana 3), o tai leidžia teigti, jog mokyklose vengiama kategorizavimo politikos, vertinami ir SUP mokiniai.

12 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida (N=122)

Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mūsų mokykloje įprasta su mokiniais, tėvais, pedagogais kalbėtis apie mokinių įvairovę, pagarbą bei pagalbą vienas kitam	1,52	1,00
Mūsų mokykla dalinasi ir perima kitu mokyklų gerąsias praktikas	1,66	1,00
Mūsų mokyklos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas toks pat kaip ir kitose Alytaus progimnazijose	1,94	2,00
Mūsų mokykloje mokytojams dažnai trūksta laiko bendradarbiavimui*	3,28	4,00
Bendras vidurkis	2,10	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Pedagogų vertinimu, mokyklose dalijamasi įtraukiojo ugdymo vertybėmis ir filosofija: *mūsų mokykloje įprasta su mokiniais, tėvais, pedagogais kalbėtis apie mokinių įvairovę, pagarbą bei pagalbą vienas kitam* ($M=1,52$), tačiau didžioji dalis jų pasigenda laiko bendradarbiavimui – *mūsų mokykloje mokytojams dažnai trūksta laiko bendradarbiavimui* ($M=3,28$, mediana 4). Sąlyginai gerai pedagogai vertina ir *įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą Alytaus progimnazijose* ($M=1,94$), bei gerosios patirties sklaidą tarp mokyklų ($M=1,66$). Tai atskleidžia formuojamą bendradarbiavimo tarp švietimo dalyvių politiką ir kultūrą, kurios reikšmingumą parodo sudaromos galimybės mokytis vieniems iš kitų bendradarbiaujant, tačiau laiko stoka laikoma trikdžiu.

13 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros požymių raiška. Parama/pagalba bendruomenės įvairovei (N=122)

Parama/pagalba bendruomenės įvairovei		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mokykloje, mokiniui nepadarius pažangos, teikiama papildoma pagalba	1,66	1,00
Mūsų mokykloje mokytojai visada sulaukia paramos ir emocinio palaikymo iš kolegų	1,88	2,00
Mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų*	2,03	2,00
Bendras vidurkis	1,85	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Pedagogų vertinimu, kategorijoje *Parama/pagalba bendruomenės įvairovei*, pripažįstama mokinio nelygstama vertė teikiant pagalbą – *mūsų mokykloje, mokiniui nepadarius pažangos, teikiama papildoma pagalba* ($M=1,66$), o kuriant bendražmogiškus santykius mokykloje dauguma pedagogų iš dalies sutinka, jog *mokytojai visada sulaukia paramos ir emocinio palaikymo iš kolegų* ($M=1,88$, mediana 2). Atskleista, jog mokinių tarpe dar vis pasitaiko diskriminacinių nuostatų: *mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų* ($M=2,03$). Tai leidžia teigti, jog mokyklose kuriama bebarjerė aplinka, pastebint kiekvieno galimybes bei poreikius ir laiku suteikiant pagalbą tiek mokančiajam, tiek besimokančiajam, tačiau su vis dar tarp mokinių išskylančiomis diskriminacinėmis nuostatomis

Apibendrinant galima teigti, jog kuriant įtraukiojo ugdymo kultūrą Alytaus miesto progimnazijose dominuoja atvirumas ir prieinamumas mokinių įvairovei, pagrindžiantis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimą ugdymo procese kartu su kitais, puoselėjantis bendruomenių kuriamą įtrauktį ir teisingumą, paremtą vadovų pagarbiu bendravimu. Nors bebarjerės mokymosi aplinkos kūrimui, siekiant pašalinti mokymosi barjerus ir sudaryti sąlygas kiekvieno besimokančiojo sėkmei, sunkumų iškyla įtraukiant išorės partnerius bei stokoiant laiko pedagogų tarpusavio bendradarbiavimui mokykloje, tačiau stipriai išreikšta gerosios patirties sklaida tarp ugdymo įstaigų.

Pedagogų nuomonė apie **įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimą** Alytaus progimnazijose **priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos** pateikta 4 priede.

Duomenys rodo, jog kategorijoje *Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas*, teiginius atspindinčius mokinių įvairovės pažinimą ($M=1,00$), mokinių tarpusavio pagalbos teikimą ($M=1,33$), bei mokytojų bendradarbiavimą dėl mokinių pažangos ($M=1,67$), dažniausia sutinkančiu pasirinkimu vertino aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, o teiginius atspindinčius pagarbų vadovų bendravimą – vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Duomenys rodo, jog kategorijoje *Išorės partnerių į(si)traukimas*, teiginius atspindinčius tėvų ($M=1,67$), savivaldybės ($M=2,33$), socialinių partnerių ($M=1,67$) į(si)traukimą pastebi aukščiausios kvalifikacinės kategorijos pedagogai – ekspertai. Žemiausios kvalifikacinės kategorijos pedagogams daugiausia sunkumų sukelia bendradarbiavimas su tėvais, sprendžiant su ugdymu susijusius klausimus ($M=2,95$), tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais*, teiginio, jog *mūsų mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą, garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose* (žr. 14 lentelę), su kuriuo labiau sutinka mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys

pedagogai ($M=2,63$), turintys vyresniojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją ($M=3,71$) taip nemano. Tai leidžia teigti, jog žemiausios kvalifikacinės kategorijos pedagogų lūkesčiai, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių atžvilgiu, vis dar nepakankami, labiau orientuoti į gabiuosius.

14 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais, M, (N=122)

Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Mūsų mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą, garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose	2,63	3,71	3,60	2,67	0,014

Kiti duomenys rodo, jog aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, kategorijoje *Tikėjimas kiekvieno mokinio galiomis* sutinkančius ir iš dalies sutinkančius teiginius rinkosi labiau nei kitų kvalifikacinių kategorijų pedagogai.

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida* (žr. 15 lentelę), teiginio, jog *mūsų mokyklos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas toks pat kaip ir kitose Alytaus progimnazijose*, su kuriuo sutinka dauguma vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų ($M=1,60$), o mažiausia sutinkančių – turinčių mokytojo kvalifikacinę kategoriją ($M=2,79$). Tai leidžia daryti prielaidą, jog sudarytos sąlygos bendradarbiavimui tarp Alytaus progimnazijų, o profesinio tobulėjimo siekis aktualiausias vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintiems pedagogams.

15 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida, M, (N=122)

Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Mūsų mokyklos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas toks pat kaip ir kitose Alytaus progimnazijose	2,79	1,60	1,86	2,33	0,014

Kiti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog dažniausia kategorijoje *Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida* labiau sutinkančius teiginius rinkosi vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai. Galima išskirti ekspertų vertinimą, kurie visi visiškai sutinka ($M=1,00$), jog priimta dalintis įtraukiojo ugdymo vertybėmis ir filosofija.

Duomenys rodo, jog dažniausia kategorijoje *Parama/pagalba bendruomenės įvairovei*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo raišką Alytaus miesto progimnazijose priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos, pastebėta, jog pagal vidurkius palankiausiai ji vertinama aukščiausią kvalifikacinę kategoriją, turinčių pedagogų. Vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai labiausiai pastebi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą Alytaus progimnazijose, o jų dalinis nesutikimas, jog mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami tik mokiniai garsinantys mokyklą, leidžia daryti prielaidą, jog šios kvalifikacinės kategorijos pedagogai vertina kiekvieną mokinį, pademonstruodami įtraukiają lyderystę.

Pedagogų nuomonė apie **įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimą** Alytaus progimnazijose **priklausomybei nuo pareigybės** pateikta 5 priede.

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pareigybės ir kategorijos *Įtraukus ir pagarus bendravimas ir bendradarbiavimas*, teiginio, jog *mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems* (žr. 16 lentelę), su kuriuo labiau visiškai sutinka pradinių klasių mokytojai ($M=1,77$), o mažiausia tai pastebi švietimo pagalbos specialistai ($M=2,40$). Tai leidžia daryti prielaidą, jog švietimo pagalbos specialistai linkę patys teikti pagalbą ir nepakankamai skatina mokinių pagalbos teikimą tarpusavyje.

16 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Įtraukus ir pagarus bendravimas ir bendradarbiavimas, M, (N=122)

Įtraukus ir pagarus bendravimas ir bendradarbiavimas				
Teiginiai	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
Mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems	1,77	1,99	2,40	0,046

Kiti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog dažniausia kategorijoje *Įtraukus ir pagarus bendravimas ir bendradarbiavimas*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai.

Pastebėti statistiškai reikšmingi sutapimai tarp pedagogų pareigybių ir kategorijos *Išorės partnerių į(si)traukimas*, teiginio, jog *mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą* (žr. 17 lentelę), kurie rodo, jog švietimo pagalbos specialistai labiausiai linkę bendradarbiauti su tėvais ($M=4,00$). Taip yra dėl to, jog jų pagalba nukreipta į mokinius, susiduriančius su sunkumais ir teikiama individualiai, todėl jų bendravimas su tėvais glaudesnis. Mokytojai dalykininkai patiria iššūkių bendraujant su tėvais, kurie juos erzina besikišdami į ugdymo procesą ($M=2,97$). Vis tik mokinių ir tėvų partnerystė – viena iš kokybiško įtraukiojo ugdymo sąlygų, nes mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo su tėvais stoka, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nesukuria sąlygų jaustis gerai (Ambrukaitis ir kt., 2003).

17 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Išorės partnerių į(si)traukimas, M, (N=122)

Išorės partnerių į(si)traukimas				
Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą	3,35	2,97	4,00	0,028

Kiti duomenys tarp pareigybių rodo, jog dažniausia kategorijoje *Išorės partnerių į(si)traukimas* sutinkančius ir iš dalies sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai.

18 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais, M, (N=122)

Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais				
Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Mūsų mokykloje yra įprasta kiekvieną vaiką apdovanoti už koki nors asmeninį pasiekimą	1,45	2,03	1,53	0,015

Pastebėti statistiškai reikšmingi sutapimai tarp pedagogų pareigybių kategorijos *Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais* teiginio, jog *mūsų mokykloje yra įprasta kiekvieną vaiką apdovanoti už koki nors asmeninį pasiekimą* (žr. 18 lentelę). Gauti duomenys rodo, jog pradinių klasių mokytojai, mokinių įvairovės kontekste, skatina kiekvieną, pastebėdami jų asmeninius pasiekimus ($M=1,45$),

mažiausia tai daro mokytojai dalykininkai ($M=2,03$). Didėjantis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius pradiniam ugdyme leidžia teigti, jog pradinių klasių mokytojai pripažįsta kiekvieno mokinio nelygstamą vertę, nepriklausomai nuo jo specialiųjų ugdymosi poreikių.

Kiti duomenys tarp pareigybių rodo, jog dažniausia kategorijoje *Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais* sutinkančius ir iš dalies sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai.

Duomenys rodo, jog kategorijoje *Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi švietimo pagalbos specialistai ($M=1,91$) ir pradinių klasių mokytojai ($M=1,92$), tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pareigybių ir kategorijos *Parama/pagalba bendruomenės įvairovei*, teiginio, jog *mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų* (žr. 19 lentelę), kuriam labiausia nepritaria švietimo pagalbos specialistai ($M=1,47$). Tikėtina, jog šios pareigybės pedagogai diskriminacijos apraiškų tarp mokinių nestebi dėl to, jog jų teikiama pagalba skirta būtent specialiųjų ugdymosi poreikių ar kitų sunkumų turintiems mokiniams.

19 lentelė. Įtraukiojo ugdymo kultūros vertinimo priklausomybė nuo pareigybės. Parama/pagalba bendruomenės įvairovei, M, (N=122)

Parama/pagalba bendruomenės įvairovei				
Teiginiai	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
Mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų*	1,77	2,29	1,47	0,013

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Kiti duomenys rodo, jog dažniausia kategorijoje *Parama/pagalba bendruomenės įvairovei* labiau sutinkančius teiginius rinkosi tiek pradinių klasių mokytojai, tiek švietimo pagalbos specialistai.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo raišką priklausomybei nuo pareigybės, pastebėta, jog bendradarbiavimas su tėvais labiausiai išreikštas pas švietimo pagalbos specialistus, jie nestebi ir diskriminacijos apraiškų tarp mokinių, tačiau pastarieji mažiausiai pastebi mokinių tarpusavio pagalbos teikimą. Taip yra dėl individualios švietimo pagalbos teikimo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių ar kitų sunkumų. Pradinių klasių mokytojai labiausiai pastebi kiekvieno mokinio asmeninę pažangą bei mokinių tarpusavio bendradarbiavimą ir taiko motyvacinę skatinimo sistemą, o mokytojai dalykininkai susiduria su bendradarbiavimo su tėvais iššūkiais. Pagal vidurkius,

įtraukiojo ugdymo kultūros raišką, palankiausiai vertinama pradinių klasių mokytojai, o mažiausiai sutinkantys su tuo mokytojai dalykininkai.

4.2.3. Įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimo raiška

Tyrime dalyvaujančių mokyklų pedagogai santykinai geriausiai vertina įtraukiojo ugdymo politiką – beveik visi šio bloko teiginiai (11 iš 12) įvertinti aukščiau negu 4 (kai skalėje nuo 1 iki 5, įtraukiojo ugdymo stoką išreiškiantys požymiai transformuojami skalėje nuo 5 iki 1).

Siekiant atskleisti, pedagogų nuomonę apie įtraukiojo ugdymo politikos raišką mokykloje, teiginiai sugrupuoti į tris kategorijas: *paramos personalui politika, įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška, kliūčių šalinimo sistemos*, kurių rezultatai matomi 20 – 22 lentelėse.

20 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos požymių raiška. Paramos personalui politika (N=122)

Paramos personalui politika		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mokyklos vadovai palaiko pedagogų profesinę refleksiją ir tobulėjimą	1,22	1,00
Mokyklos vadovai telkia mokyklos bendruomenę ugdymo pokyčiams	1,37	1,00
Mokykloje naujam pedagogui visuomet skiriamas mentorius	2,02	1,00
Bendras vidurkis	1,53	

Pedagogų vertinimu, šioje kategorijoje, geriausiai išreikštas personalo politikos skaidrumas, *palaikant pedagogų profesinę refleksiją ir tobulėjimą* (M=1,24) bei *telkiant mokyklos bendruomenę ugdymo pokyčiams* (M=1,37), kaip ir *mentoriaus skyrimas naujam pedagogui* (M=2,02). Dauguma respondentų paramos personalui politiką vertina sutinkančiais teiginiais (mediana 1), o tai pagrindžia vadovų, formuojančių įtraukiojo ugdymo politiką, lyderystę.

21 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos požymių raiška. Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška (N=122)

Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mokykloje įgyvendinama patyčių prevencinė programa yra veiksminga	1,76	2,00
Mokykloje vienas iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų yra įtraukusis ugdymas	1,82	2,00
Mokykloje veiksminga švietimo pagalbos specialistų pagalba	1,83	1,50

Mokykloje kasdieninėje kalboje vengiama vartoti etiketes „specialieji poreikiai“, „specukai“ ir kt.	2,27	2,00
Bendras vidurkis	1,95	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Vertindami *Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų* kategoriją, pedagogai dažniausia sutiko su *įgyvendinamos patyčių prevencinės programos veiksmingumu* ($M=1,76$), tačiau jų nuomone, vis dar *nevengiama etiketizavimo*, kalbant apie mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių ($M=2,27$). Tad galima daryti prielaidą, jog vadovai siekdami sukurti įtraukias ir veiksmingas sistemas, sudaro sąlygas tiek savo, tiek personalo profesiniam tobulėjimui. Bendrai įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška (daugumos teiginių mediana 2) pedagogų vertinama palankiai.

22 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos požymių raiška. Kliūčių šalinimo sistemos (N=122)

Kliūčių šalinimo sistemos		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mokykloje aiški lankomumo ir pamokų pateisinimo tvarka	1,23	1,00
Mūsų mokykloje yra gera pagalbos mokiniui, atėjusiam iš kitos mokyklos, sistema	1,96	2,00
Mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas	1,98	1,00
Mokykloje sukurta aiški, mokinių grįžusių/atvykusių iš užsienio tvarka	2,10	2,00
Bendras vidurkis	1,82	

Mokyklos *nelankymo priežasčių ieškojimas ir šalinimas* ($M=1,23$) ir *mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas* ($M=1,98$), pedagogų vertinime pasirinktas dažniausia (mediana 1), tačiau jų nuomone, šalinat kliūtis, nepakankamai aiški, *pagalbos daugiakalbiam mokiniams* ($M=2,10$) ir *atėjusiam iš kitos mokyklos mokiniui tvarka* ($M=1,96$) (mediana 2).

Pedagogų nuomonė apie **įtraukiojo ugdymo politikos kūrimą** Alytaus miesto progimnazijose **priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos** pateikta 6 priede.

Duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog dažniausia kategorijoje **Paramos personalui politika** labiau sutinkančius teiginius rinkosi aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų kategorijų vertinimų.

Pastebėtas statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška*, teiginio, jog *mokykloje vienas iš*

pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų yra įtraukusis ugdymas (žr. 23 lentelę), su kuriuo labiau sutinka metodininko kvalifikacinę kategoriją, turintys mokytojai (M=1,69), o mažiausia sutinkančių – turinčių mokytojo kvalifikacinę kategoriją (M=2,37). Tai leidžia teigti, jog pedagogai, kryptingai siekiantys aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, labiau pastebi profesinio tobulėjimo kryptis, skirtingai nuo žemiausią kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų.

23 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška, M, (N=122)

Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Mokykloje vienas iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų yra įtraukusis ugdymas	2,37	1,71	1,69	2,33	0,020

Kiti duomenys tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų rodo, jog dažniausia šioje kategorijoje labiau sutinkančius teiginius rinkosi eksperto kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai.

Gauti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų, kategorijoje *Kliūčių šalinimo sistemos* rodo, kad vertinimai nėra statistiškai reikšmingi, tačiau vidurkiai rodo, jog palankiausia kliūčių šalinimo sistemas vertina vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, nors tarp teiginių jų vertinimai pasiskirstę tolygiai su eksperto kvalifikacinę kategoriją, turinčių pedagogų vidurkiais. Labiausiai išsiskiriantis ekspertų vertinamas teiginys, jog *mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas* (M=3,00), leidžia daryti prielaidą, jog aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai susitvarko patys.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo politikos kūrimo raišką Alytaus miesto progimnazijose priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos, prioritetinė įtraukiojo ugdymo kompetencijų plėtra labiausiai stebima metodininko kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų. Vertinant pagal vidurkius, labiau sutinkančius teiginius rinkosi aukščiausią kvalifikacinę kategoriją, turintys pedagogai, tačiau jų požiūryje atsiranda prieštara, vertinanti problemų sprendimą, kaip mokytojo reikalą. O juk „sutelktos pedagogų ir specialistų pastangos sukurti įtraukiančią aplinką per akademinį, emocinį ir socialinį mokymąsi sąlygoja bendraamžių socialinį sutelktumą, emocinį atvirumą, akademinį angažuotumą“ (Galkienė, 2021, p. 202).

Pedagogų nuomonė apie **įtraukiojo ugdymo politikos kūrimą** Alytaus miesto progimnazijose **priklausomybei nuo pedagogo pareigybės** pateikta 7 priede.

Duomenys tarp pareigybių rodo, jog dažniausia kategorijoje *Paramos personalui politika*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Gauti duomenys tarp pareigybių kategorijoje *Įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška* nerodo statistinio reikšmingumo, tačiau vertinami vidurkiai nuo pedagogo pareigybės rodo, jog įtraukiajam ugdymui reikalingų kompetencijų raišką palankiai vertina tiek pradinio ugdymo pedagogai, tiek švietimo pagalbos specialistai, nors pastarųjų vertinime pasirinkta daugiausia sutinkančių teiginių. Stebėtina tai, jog švietimo pagalbos specialistai šiek tiek palankiau vertina *mokykloje įgyvendinamos patyčių prevencinės programos veiksmingumą* ($M=1,47$), o ne jų pačių *teikiamos švietimo pagalbos veiksmingumą* ($M=1,60$), kuri daugiausiai orientuota į pagalbą mokiniams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Statistiškai reikšmingi sutapimai tarp pedagogo pareigybės pastebėti kategorijoje *Kliūčių šalinimo sistemos* (žr. 24 lentelę), švietimo pagalbos specialistams dažniausia pasirenkant teiginį *mokykloje sukurta aiški, mokinių grįžusių/atvykusių iš užsienio tvarka* ($M=1,53$), o tai leidžia daryti prielaidą, jog mokinių įvairovės kontekste, numatyta aiški pagalba dvikalbiams mokiniams. Su teiginio, jog *mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas* ($M=1,55$) formuluote, mažiausia sutinka pradinių klasių mokytojai, kurie, tikėtina, dažniausia dalijasi atsakomybe su kitais ugdymo dalyviais.

24 lentelė. Įtraukiojo ugdymo politikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.

Kliūčių šalinimo sistemos, M, (N=122)

Kliūčių šalinimo sistemos				
	Pareigybės			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
Teiginiai	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Mokykloje sukurta aiški, mokinių grįžusių/atvykusių iš užsienio tvarka	1,61	2,42	1,53	0,007
Mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas*	1,55	2,25	1,60	0,011

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Kiti duomenys tarp pedagogo pareigybių rodo, jog dažniausia kategorijoje *Kliūčių šalinimo sistemos*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi švietimo pagalbos specialistai.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo politikos kūrimo raišką priklausomybei nuo pareigybės, pastebėta, jog švietimo pagalbos specialistai pripažįsta aiškią tvarką mokiniams iš užsienio, o dėl

mokinių netinkamo elgesio, pradinių klasių mokytojai pripažįsta atsakomybių pasidalijimą. Vertinant pagal vidurkius, labiau sutinkančius teiginius rinkosi tiek pradinių klasių mokytojai, tiek švietimo pagalbos specialistai, tačiau pastarųjų vertinime stebina atsiradęs šiek tiek žemesnis savo pagalbos teikimo veiksmingumo vertinimas.

4.2.4. Įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimo raiška

Tyrime dalyvaujančių mokyklų pedagogų pakankamai aukštai įvertinta įtraukiojo ugdymo praktika – net dvylika teiginių iš devyniolika vertinta aukščiau nei 4 (kai skalėje nuo 1 iki 5, įtraukiojo ugdymo stoką išreiškiantys požymiai transformuojami skalėje nuo 5 iki 1).

Siekiant atskleisti, pedagogų nuomonę apie įtraukiojo ugdymo praktikos raišką mokykloje, teiginiai sugrupuoti į šešias kategorijas: *personalizuotas mokymas, individualios pažangos teikimas, įtraukioji švietimo pagalba, kolegialus bendradarbiavimas, mokinių į(si)traukimas, mokinių įvairovė kaip stiprybė*, kurių rezultatai matomi 25-30 lentelėse.

25 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Personalizuotas mokymas (N=122)

Personalizuotas mokymas		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Palaikau ir skatinu kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą	1,34	1,00
Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį	1,48	1,00
Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais (žodiniu, vaizdiniu, kinesteziniu ar kt. būdu)	1,64	1,00
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis	1,69	1,00
Bendras vidurkis	1,53	

Pedagogų vertinimu, šioje kategorijoje, geriausiai išreikštas įvairovės pažinimas ir skatinimas, *palaikant ir skatinant kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą* (M=1,34). Džiugina tai, jog dauguma respondentų personalizuoto mokymosi praktiką vertina labai palankiai (mediana 1), veikdami kaip mokymosi palydovai, sutelkdami dėmesį į kliūčių šalinimą mokymosi pradžioje bei užtikrindami visų besimokančiųjų, įskaitant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, lygias galimybes (Ališauskienė, 2021).

26 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Individualios pažangos teikimas (N=122)

Personalizuotas mokymas		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai*	1,80	1,00
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema	1,88	1,00
Per pamoką arba po jos kiekvienam mokiniui suteikiu informaciją apie tai, ką jis išmoko ir kur turėtų tobulėti	2,19	2,00
Turiu laiko tikrinti ir kaskart pamokoje aptarti kiekvieno vaiko namų darbus	3,10	3,00
Bendras vidurkis	2,24	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Vertindami individualios pažangos teikimo kategoriją, pedagogai pažymėjo, jog susiduria su sunkumais teikiant grįžtamąją ryšį *apie tai, ką mokinys išmoko ir kur turėtų tobulėti* (M=2,19, mediana 2), o ypač dėl *kiekvieno vaiko namų darbų* (M=3,10, mediana 3), tačiau *mokykloje veikianti vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema* (M=1,88) ir *paskatinamų, o ne bausmių sistema* (M=1,80) vertinama sutikimu (mediana 1). Tai leidžia teigti, jog Alytaus progimnazijose vieningi susitarimai dėl mokinių individualios pažangos, tačiau nepakankamas pačių pedagogų indėlis reflektuojant pamokoje, o juk „lankstus ir nuolatinis pasiekimų vertinimas viso mokymosi proceso metu teikia mokytojui (-ai) ir besimokantiejiems veiksmingą grįžtamąją ryšį, leidžia pašalinti mokymosi kliūtis anksčiau, nei mokinys ar mokinė jas patyrė, auginti jo(s) galias ir gebėjimus.“ (UDM gairės, 2023, p. 137).

27 Lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Įtraukioji švietimo pagalba (N=122)

Įtraukioji švietimo pagalba		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Kartu su manimi pamokoje dirbantis specialusis pedagogas, mokytojo padėjėjas padeda ne tik specialiųjų poreikių turintiems, bet ir kitiems mokiniams	3,93	5,00
Pas mus įprasta, kad specialieji pedagogai savo pagalbą teikia klasėje, kur vaikas mokosi, o ne atskirame kabinete.	4,28	5,00
Bendras vidurkis	4,10	

Pedagogai, vertindami įtraukios švietimo pagalbos teikimą, atskleidė nesutikimą (mediana 5), teigdami, jog *savo pagalbą specialieji pedagogai teikia klasėje, kur vaikas mokosi, o ne atskirame kabinete* (M=4,28) bei *pamokoje dirbantis specialusis pedagogas, mokytojo padėjėjas padeda ne tik specialiujų poreikių turintiems, bet ir kitiems mokiniams* (M=3,93), kas leidžia teigti, jog reikalingos pagalbos teikimas tampa atskiro mokinio poreikių tenkinimu, tačiau nesukuria palankios, šalinančios mokymosi kliūtis, aplinkos (Švietimo problemos analizė: Specialiojo pedagogo vaidmens kaita įtraukiojo švietimo sąlygomis, 2023).

28 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Mokinių į(si)traukimas (N=122)

Mokinių į(si)traukimas		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių	1,91	2,00
Mokiniai geba pasakyti, kas sunku, patys paprašo pagalbos	2,01	2,00
Mano mokiniams sekasi analizuoti ir planuoti savo mokymąsi	2,30	2,00
Klasėje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti*	2,80	3,00
Bendras vidurkis	2,25	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Pedagogai vertindami mokinių į(si)traukimą į ugdymo procesą, labiau iš dalies sutinka su stebimais savivaldaus mokymosi požymiais pamokose, tačiau atskleidžia, jog dar *yra mokinių su kuriais kiti vengia dirbti* (M=2,80, mediana 3), o tai leidžia daryti prielaidą, jog mokymosi aplinka neaprepia kiekvieno mokinio, kuomet mokinys jau būna parengtas įsitraukti ir įtraukiai mąstyti (Rapp, 2022).

29 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Kolegialus bendradarbiavimas (N=122)

Kolegialus bendradarbiavimas		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mokykloje įprasta stebėti kitų kolegų pamokas	1,55	1,00
Kitų kolegų nuomonė apie mano darbą man yra mažai naudinga*	2,20	2,00
Bendras vidurkis	1,87	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Pedagogų vertinimu, mokyklose sukurta palanki kolegialaus bendradarbiavimo aplinka, *stebint vieni kitų pamokas* (M=1,55, mediana 1), kas leidžia teigti, jog vadovai veikia kaip lyderiai, inicijuodami komandas ir suburdami mokytojus pokyčiams (Miltenienė ir kt., 2022).

30 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos požymių raiška. Mokinių įvairovė kaip stiprybė (N=122)

Mokinių įvairovė kaip stiprybė		
Teiginiai	Vidurkis (M)	Mediana
Mūsų mokykloje, nepaisant mokinio gebėjimų, kiekvienas įtraukiamas į bendrą klasės ar mokyklos menines, sportines ir kt. veiklą	1,43	1,00
Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai	1,57	1,00
Mano pamokoje silpnesni mokiniai dažnai nespėja ar nesugeba atlikti užduočių*	2,62	2,00
Bendras vidurkis	1,87	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Taip pat daugumos sutinkančiais vertinimais pedagogai vertina kategoriją *Mokinių įvairovė kaip stiprybė*, kas leidžia teigti, jog mokytojai kuria bebarjerę mokymosi aplinką, atsižvelgdami į mokinių įvairovę.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo praktikos raišką Alytaus miesto progimnazijose, galime teigti, jog įstaigose suformuota kolegialaus bendradarbiavimo tarp mokytojų aplinka, o organizuojant ugdymo procesą stebimi universalūs dizaino mokymui požymiai, planuojant ir organizuojant pamoką, kuomet atsižvelgiama į kiekvieną besimokančiojo individualumą, bei siekiant jo dalyvavimo ir į(si)traukimo, tačiau pastebėta, jog pedagogai susiduria su iššūkiais teikiant grįžtamąjį ryšį. Dominuojančios vis dar labiau tradicinės teikiamos švietimo pagalbos formos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, atskleidžia jog mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas pamokoje neišplėtotas, o juk bendradarbiaujant „gerėja pamokos kokybė, visi mokiniai geriau perpranta žinias, SUP turintys mokiniai išmoka socialinių, elgesio, kultūrinių normų, išvengiama stigmatizacijos, kurią šie mokiniai patiria tada, kai mokomi atskirai nuo klasės, o SUP neturintys mokiniai išmoka tolerantiškiau reaguoti į individualius skirtumus“ (Švietimo problemos analizė: Specialiojo pedagogo vaidmens kaita įtraukiojo švietimo sąlygomis, 2023, p.1)

Pedagogų nuomonė apie **įtraukiojo ugdymo praktikos kūrimą** Alytaus miesto progimnazijose **priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos** pateikta 8 priede.

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Personalizuotas mokymas* (žr. 31 lentelę), rodo, jog aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai *ruošdamiesi pamokoms parengia skirtingo lygio užduotis* (M=1,33), mažiausia su tuo sutinka mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai (M=2,47), kas leidžia daryti prielaidą, kad visgi kvalifikacija yra raktas į sėkmę.

31 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Personalizuotas mokymas, M, (N=122)

Personalizuotas mokymas					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis	2,47	1,54	1,55	1,33	0,001

Kiti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog kategorijoje *Personalizuotas mokymas* labiau sutinkančius teiginius rinkosi eksperto kvalifikacinę kategoriją, tačiau labai panašus pasirinkimas ir vyresniojo mokytojo bei mokytojo metodininko kvalifikacinių kategorijų.

Statistinis reikšmingumas fiksuotas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Individualios pažangos teikimas* (žr. 32 lentelę), kuomet metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai labiausiai sutinka, jog mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema (M=1,65), o tai leidžia daryti prielaidą, jog jie su šia sistema gerai susipažinę ir ją taiko mokinių vertinime.

32 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Individualios pažangos teikimas, M, (N=122)

Individualios pažangos teikimas					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema	2,58	1,89	1,65	2,33	0,039

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Kiti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog dažniausia kategorijoje *Individualios pažangos teikimas* labiau sutinkančius teiginius rinkosi eksperto kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, tačiau jų nuomonė dėl pozityvaus skatinimo ir bausmių, leidžia daryti prielaidą, jog aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai ugdymo procese taiko ne tik motyvuojančias, skatinamąsias priemones, bet ir bausmių politiką.

Duomenys rodo, jog kategorijoje *Įtraukioji švietimo pagalba*, mažiau nesutinkančius teiginius rinkosi mokytojo ir eksperto kvalifikacines kategorijas turintys pedagogai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų kategorijų vertinimų.

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Mokinių į(si)traukimas* (žr. 33 lentelę), teiginio, jog *mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių*, su kuriuo sutinka dauguma eksperto kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų ($M=1,67$), o mažiausia su tuo sutinka mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai ($M=2,53$), kas leidžia daryti prielaidą, jog kuo aukštesnė kvalifikacinė kategorija, tuo geriau mokiniai įgyvendina priimtus susitarimus.

33 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Mokinių į(si)traukimas, M, (N=122)

Mokinių į(si)traukimas					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių	2,53	1,86	1,77	1,67	0,011

Kiti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog dažniausia kategorijoje *mokinių į(si)traukimas* sutinkančius ir iš dalies sutinkančius teiginius rinkosi vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, tačiau ir tarp kitų kategorijų vertinimas labai panašus.

34 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Kolegialus bendradarbiavimas, M, (N=122)

Kolegialus bendradarbiavimas					
Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Kitų kolegų nuomonė apie mano darbą man yra mažai naudinga*	3,00	1,94	2,02	4,00	0,002

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Statistinis reikšmingumas fiksuotas tarp pedagogų kvalifikacinių kategorijų ir kategorijos *Kolegialus bendradarbiavimas* teiginio, jog *kitų kolegų nuomonė apie mano darbą man yra mažai naudinga* (žr. 34 lentelę), kuomet vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai

labiausiai vertina kolegų nuomonę apie darbą ($M=1,94$), o aukščiausią ($M=4,00$) ir žemiausią ($M=3,00$) kvalifikacines kategorijas turintys pedagogai, mano priešingai, kas leidžia daryti prielaidą, jog vieni jaučiasi besantys visažinantys ekspertai, o kiti – nesiekiantys profesinio tobulėjimo.

Duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog kategorijoje *Mokinių įvairovė kaip stiprybė*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi metodininko ir vyresniojo mokytojo kvalifikacines kategorijas turintys pedagogai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų kategorijų vertinimų.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo praktikos kūrimo raišką Alytaus miesto progimnazijose priklausomybei nuo kvalifikacinės kategorijos, pastebėta, jog aukštesnės kvalifikacinės kategorijos pedagogai – ekspertai ir metodininkai – labiau taiko universalaus dizaino mokymui prieigą ugdymo proceso organizavime ir pažangos pasiekimų vertinime, tačiau eksperto kvalifikacinę kategoriją turintys mokytojai nelinkę išgirsti kolegų nuomonę, ką labiausiai vertina vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, o juk profesinio tobulėjimo galimybės darbo vietoje vienas iš sėkmingojo universalaus dizaino mokymui kriterijų (CAST, 2021).

Pedagogų nuomonė apie **įtraukiojo ugdymo praktikos kūrimą** Alytaus miesto progimnazijose **priklausomybei nuo pedagogo pareigybės** pateikta 9 priede.

Duomenys priklausomai nuo pareigybių rodo, jog kategorijoje *Personalizuotas mokymas*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi švietimo pagalbos specialistai ir pradinių klasių mokytojai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

35 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.

Individualios pažangos teikimas, M, (N=122)

Individualios pažangos teikimas				
Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Turiu laiko tikrinti ir kaskart pamokoje aptarti kiekvieno vaiko namų darbus	2,71	3,31	2,53	0,039
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai*	1,35	2,13	1,13	0,001

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Pastebėta statistiškai reikšmingas sutapimas tarp pareigybių ir kategorijos *Individualios pažangos teikimas* (žr. 35 lentelę) teiginių – *turiu laiko tikrinti ir kaskart pamokoje aptarti kiekvieno*

vaiko namų darbus ($M=2,53$) ir pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai ($M=1,13$) – su kuriais sutinka/nesutinka švietimo pagalbos specialistai, kas leidžia daryti prielaidą, jog jie dažniau nei kiti reflektuoja ir naudoja skatinimo priemones.

Kiti duomenys tarp kvalifikacinių kategorijų rodo, jog kategorijoje *Individualios pažangos teikimas* labiau sutinkančius teiginius rinkosi tiek švietimo pagalbos specialistai, tiek pradinių klasių mokytojai.

Duomenys priklausomai nuo pareigybių rodo, jog kategorijoje *Įtraukioji švietimo pagalba*, mažiau nesutinkančius teiginius rinkosi mokytojai dalykininkai ir pradinių klasių mokytojai, bet ne patys švietimo pagalbos specialistai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Statistinis reikšmingumas fiksuotas tarp pareigybių ir kategorijos *Mokinių į(si)traukimas* teiginio, jog *klaseje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti* (žr. 36 lentelę), su kuriuo mažiausiai sutinka pradinių klasių mokytojai ($M=2,13$), kas leidžia daryti prielaidą, jog pradinių klasių mokytojai pastebi ir įtraukia visus mokinius dažniau nei mokytojai dalykininkai ar švietimo pagalbos specialistai.

Kiti duomenys tarp pareigybių rodo, jog dažniausia kategorijoje *Mokinių į(si)traukimas* sutinkančius ir iš dalies sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai.

36 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.

Mokinių į(si)traukimas, M, (N=122)

Mokinių į(si)traukimas				
Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Klaseje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti*	2,13	3,04	3,13	0,010

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Duomenys priklausomai nuo pareigybių rodo, jog kategorijoje *Kolegialus bendradarbiavimas*, labiau sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai, tačiau nėra pastebėtas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų pareigybių vertinimų.

Statistinis reikšmingumas fiksuotas tarp pareigybių ir kategorijos *Mokinių įvairovė kaip stiprybė*, pasirenkant teiginį, *savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai* (žr. 37 lentelę), kas leidžia daryti prielaidą, jog pradinių klasių mokytojai ($M=1,23$), organizuodami ugdymo procesą atsižvelgia į mokinių skirtybes labiau nei dalykininkai ar švietimo pagalbos specialistai.

37 lentelė. Įtraukiojo ugdymo praktikos vertinimo priklausomybė nuo pedagogo pareigybės.

Mokinių įvairovė kaip stiprybė, M, (N=122)

Mokinių įvairovė kaip stiprybė				
Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas (p ≤ 0,05)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai	1,23	1,57	2,27	0,002

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

Kiti duomenys tarp pareigybių rodo, jog dažniausia kategorijoje *Mokinių įvairovė kaip stiprybė* labiau sutinkančius teiginius rinkosi pradinių klasių mokytojai.

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo praktikos kūrimo raišką Alytaus miesto progimnazijose priklausomybei nuo pareigybės, pastebėta, jog ugdymo procese pradinių klasių mokytojai labiau atsižvelgia į mokinių įvairovę organizuodami ugdymo procesą, o švietimo pagalbos specialistai į individualią pažangą, kas leidžia sėkmingiau šalinti barjerus ir sudaro pagrindą besimokančiųjų ugdymo kokybei (Galkienė, 2021).

4.3. Interviu duomenų analizė ir interpretacija

Kokybinio tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius universalus dizaino mokymui prieigos taikymo aspektu Alytaus miesto progimnazijose. Įstaigų vadovams buvo pateiktas orientacinis klausimas, kuriuo buvo rašoma atskleisti pastebimus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sunkumus bendrojo ugdymo mokyklose.

Apibendrinti vadovų atsakymų į klausimą „Su kokiais iššūkiais susiduriate įgyvendindami įtraukųjį ugdymą?“ rezultatai pateikiami 38 lentelėje.

38 lentelė. Iššūkiai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių skaičius
Įtraukioji lyderystė	Švietimo pagalbos specialistų kompetencija	...kartais pasigenda mokytojai specialistų... (A1); ...kad specialieji pedagogai net klaustų pas mokytoją kuo aš galiu padėti, rengtų kažkokias tai mini konsultacijas... (A2).	2

	Mokytojų kompetencijų stoka	...aišku mokytojų kompetencijos pažinimo apie specialiuosius poreikius srityje... (A3).	1
	Mokytojo padėjėjo kompetencija	...mokytojo padėjėjams pritrūksta žinių kaip dirbti (A1).	1
Bebarjerės mokyklos aplinka	Nepakankamas finansavimas	...aplinkai sukurti reikia finansų, kurie riboti... (A1); ...neturim galimybės dėl finansų įrengt reikiamų erdvių... (A2); ...maža alga, sunku pritraukti darbuotoją (aut. mokytojo padėjėją)...(A3).	3
	Savivaldybės politika dėl padėjėjų pagalbos teikimo	...daugiau, kad atsirastų padėjėjų mokytojų norėtų, bet tvarka savivaldybės yra ir negali... (A1); ...kad savivaldybė sudarytų sąlygas iš karto gauti padėjėjo pagalbą... (A2); ...neskiria pakankamai mokytojų padėjėjų (A3).	3
	Mokytojų nuostatos prieštaraujančios įtraukiamam ugdymui	...susidūriau ir su mokytojų priešišku, kodėl į mano klasę toks vaikas turi būt priimtas... (A2).	1
	Tėvų nuostatos prieštaraujančios įtraukiamam ugdymui	...grupelė tėvų buvo atėjusi dėl priimto mokinio... (A1); ...būna kitų tėvų net nepasitenkinimas... (A2).	2
Ugdymo proceso organizavimas	Didelis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių skaičius klasėse	...kad būtų ribotas kiekis tų vaikų, (aut. specialiųjų ugdymosi poreikių) (A1); ...reikia išsaugoti proporciją klasėse (A3).	2
	Personalizuotas ugdymas	...iššūkis dalykų mokytojams kaip kiekvienam paskirstyti, ir laiką, ir užduotį ir teikti pagalbą (A2);	1
Mokinių pasiekimų vertinimas	Mokinių pasiekimų patikrinimai	...neramu kai yra testuojami visi kartu mokiniai... (A2).	1

Atlikta vadovų apklausa atskleidė, jog iššūkiai kyla visose universalaus dizaino mokymui prieigos taikymo srityse. Daugiausia sunkumų pastebima kuriant bebarjerę mokymosi aplinką. Visi vadovai šioje kategorijoje įvardijo *ypingą savivaldybės politiką*, norint gauti mokytojo padėjėjo etatą, taip pat *finansinių išteklių trūkumą*, kuris nesudaro galimybių įrengti palankias edukacines erdves bei pritraukti mokytojo padėjėją, darbui su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių dėl atlyginimo dydžio. Atskleista, jog vis dar pasitaiko *nepalankių nuostatų, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atžvilgiu*, tiek iš kitų mokinių tėvų, tiek iš mokytojų. Informantų teigimu, ugdymo organizavime, iššūkių kelia *didelis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius klasėse*, ir iš to atsirandantis *personalizuoto mokymo poreikis*. Labiausia esantį *kompetencijų poreikį*, vadovai įvardijo *švietimo pagalbos specialistams* – specialiesiems pedagogams, mokytojo padėjėjams, taip pat paminėjo ir *mokytojų kompetencijos stoką* mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių pažinimo srityje.

Vienas vadovas išsakė *problematiką mokinių standartizuotuose patikrinimuose*, kuriuose specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai turi dalyvauti kartu su kitais.

Apibendrinant galima teigti, jog kylantys iššūkiai dalinai susiję su nacionaline ir savivaldybės vykdoma politika. Švietimo pagalbos specialistų kompetencijos stoka atskleista ir pedagogų apklausoje, tačiau vadovų įvardintas nuostatų, prieštaraujančių įtraukiamam ugdymui, esamumas, leidžia daryti prielaidą, jog bendruomenėje ne tik tarp mokinių, bet ir mokytojų, tėvų, vis dar pasitaiko diskriminacinių nuostatų specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių atžvilgiu, nors pedagogų apklausoje, mokinių priėmimas vertinamas geriausiai.

DISKUSIJAI

Įtraukiojo ugdymo prieinamumas bei įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose ir visų besimokančiųjų, nepaisant jų specialiųjų ugdymosi poreikių ar kitų skirtumų, kokybiškas ugdymas yra nacionalinio lygmens švietimo prioritetinė sritis. Didėjantis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius, dominuojanti mokinių įvairovė bendrojo ugdymo mokyklose, įpareigoja organizuoti ugdymo procesą taip, kad nuošalėje neliktų nė vienas vaikas. Nustatyta, kad universalus dizaino mokymui prieiga, besiremianti mokslininkų išvalgomis, aprėpia visų besimokančiųjų individualumą, sumažina arba visiškai pašalina esamas kliūtis, prisideda prie kiekvieno ugdytinio sėkmės (Galkienė, 2021).

Atliktame tyrime panaudotas universalus dizaino mokymui ir įtraukiojo ugdymo dimensijų sąsajų modelis Alytaus miesto progimnazijose atsiskleidė visose srityse – įtraukios lyderystės, bebarjerės mokyklos aplinkos, ugdymo proceso organizavime ir mokinių pasiekimų vertinime, tačiau vertintas tik pedagogų požiūriu. Parengtos įtraukties švietime plėtros gairės (LR ŠMSM, 2022), atmintinė mokykloms „Įtraukties link. Ką turi žinoti Mokykla?“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022), universalus dizaino mokymu gairės (TŪM ir LR ŠMSM, 2023) bendrojo ugdymo mokykloms suteikia galimybes įsivertinti įtraukiojo ugdymo pasirošimo lygį, pateikiamas naujas mokymo modelis atliepiantis visų mokinių įvairovę. Tačiau šių priemonių realizavimas praktikoje – vis dar iššūkis. Ar valstybė pajėgi užtikrinti finansavimą mokyklų infrastruktūrų pritaikymui, fizinių aplinkų prieinamumui, paramos mokykloms priemonėms? Ar reitingavimų bume savivaldybės suinteresuotos prioritetu laikyti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtrauktį? Ar pakankamos mokyklų vadovų kompetencijos įtraukiojo ugdymo nuostatų mokyklos bendruomenėje formavimui? Ar pakankamos mokytojų turimos kompetencijos universalus dizaino mokymui metodų taikyme? O kur dar nepakankamas švietimo pagalbos specialistų skaičius ir jų įtraukioji lyderystė.

Šiame tyrime atskleistas požiūris atspindi tik vieną švietimo dalyvių grupę – pedagogų nuomonę. Jį galima tęsti praplečiant mokinių bei tėvų nuomone, ar jų požiūriu taip pat stebima universalus dizaino mokymui prieigos raiška, atlikti lyginamąją analizę. Taip pat galima pritaikyti kitoms Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms.

IŠVADOS

1. Išanalizavus švietimo kokybės sampratą, nustatyta, jog tiek moksliname diskurse, tiek Lietuvos Respublikos strateginiuose dokumentuose, koegzistuoja sociokultūrinis ir ekonominis švietimo modeliai, besiremiantys skirtingomis vertybėmis. Švietimo kokybės pagrindu laikomas suinteresuotųjų šalių susitarimas dėl aiškiai apibrėžtų ir išmatuojamų tikslų, kuriais remiantis formuojasi švietimo modeliai, grindžiami į besimokantįjį orientuotu požiūriu, gamybiniu švietimo modeliu ar daugiamatės socialinės sąveikos vizija. Todėl formuojant tikslų įgyvendinimo siekinius svarbi valstybės politika, užtikrinant jų pasiekiamumą kiekvienam švietimo proceso dalyviui.

2. Mokslinės literatūros ir tarptautinių bei nacionalinių dokumentų analizė atskleidė, jog įtraukusis ugdymas suprantamas, kaip nesibaigiantis nuolatinio vyksmo procesas, švietimo sistemoje sukuriantis galimybę pasiekti ir įgalinti kiekvieną mokinį, o mokyklose atsiskleidžiantis per tris dimensijas: įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimą, įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimą ir įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimą. Akcentuojama besimokančiųjų įvairovė, į kurių individualius poreikius būtina atsižvelgti. Įtraukiama ne tik į fizines aplinkas, bet ir ugdymo procesą, kuriame siekiama prasmingo dalyvavimo ir pažangos. Apžvelgus Lietuvos Respublikos teisės aktus nustatyta, jog sukurta teisinė bazė užtikrina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, švietimo prieinamumą ir lygias galimybes į mokslą.

3. Išnagrinėjus universalios dizaino mokymui aspektus nustatyta, jog tai įtraukiosiomis vertybėmis paremta ugdymo organizavimo prieiga nukreipta į visus mokinius, įskaitant ir turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų atžvilgiu pripažįstanti neurokognityvinius bei individualių poreikių skirtumus, kurių pagrindu, konstruojamajame ugdymo procese, siūloma veiklos būdų ir priemonių įvairovė bei galimų barjerų šalinimo priemonės prisideda prie kiekvieno mokinio sėkmės, grindžiamos personalizuotu mokymu. Reikšmingas vaidmuo tenka įtraukiajai lyderystei, aprėpiančiai visus lygmenis – pradedant nuo mokinio ir pedagogo į(si)traukimo, vadovo pokyčių valdymo, steigėjo paramos bei valstybės politikos strategavimo. Nacionaliniuose dokumentuose įžvelgiamos deklaratyvos universalios dizaino mokymui įgyvendinimo apraiškos, kurios ryškiausia atsispindi 2021–2024 metų Įtraukties veiksmų plane (2021), siekiančiame pagerinti mokyklų fizines aplinkas, grįstas universalios dizaino principais, bei diegiant universalios dizaino mokymuisi principus bendrosios paskirties mokyklose kaip pagalbą tinkamam įtraukiojo ugdymo organizavimui įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

4. Pedagogų anketinės apklausos rezultatai atskleidė, jog kuriant įtraukiojo ugdymo kultūrą Alytaus miesto progimnazijose stipriai išreikšta vadovų *įtraukioji lyderystė* nuostatų formavimo ir pagarbaus bendravimo bei bendradarbiavimo srityje, tačiau tėvų įsitraukimas vis dar vertinama kaip

kliūtis. Respondentai sutinka, jog vyksta dalijimasis patirtimi tarp mokyklų ir pritaria, ypač vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, jog įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas Alytaus progimnazijose yra toks pats, tačiau susiduria su laiko stoka tarpusavio bendradarbiavimui mokykloje. Kuriant *bebarjerę aplinką*, iššūkiu tampa tarp mokinių vis dar pasitaikančios diskriminacinės nuostatos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių atžvilgiu, tačiau parama ir pagalba tiek ugdytiniui, tiek ugdytojui suteikiama laiku. Išsiskiria vyresniojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją turinčių mokytojų lyderystė vertinant ir gerbiant kiekvieną mokinį, jų ne kategorizuojant, o daugiausia iššūkių patiria mokytojai dalykininkai.

5. Pedagogų anketinės apklausos rezultatai parodė, jog įgyvendinant įtraukiojo ugdymo politiką Alytaus miesto progimnazijose taip pat dominuoja vadovų *įtraukioji lyderystė*, kuriant atvirą ir prieinamą mokyklą tiek mokinių, tiek darbuotojų įvairovei, tačiau vis dar nevengiama etiketizuoti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Parengtos aiškos kliūčių šalinimo sistemos mokykloje prisideda prie *bebarjerės aplinkos* kūrimo. Atskleistas išsiskiriantis švietimo pagalbos specialistų požiūris, kurie pripažįsta aiškią tvarką mokiniams iš užsienio, tačiau savo teikiamos pagalbos veiksmingumą, kuri daugiausiai orientuota į pagalbą mokiniams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, vertina mažiau palankiai. Prioritetine kvalifikacijos tobulinimo sritimi laikomą įtraukųjį ugdymą, labiausia pastebi mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai.

6. Pedagogų anketinės apklausos rezultatai parodė, jog realizuojant įtraukiojo ugdymo praktiką Alytaus miesto progimnazijose pedagogai taiko personalizuoto mokymo elementus *ugdymo procese*, didžiausią dėmesį skirdami mokinių įvairovės pažinimui ir skatinimui. Skirtingo lygio užduotis dažniausia rengia ekspertai, priešingai nei žemiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai, o bendrų susitarimų klasėje laikymąsi labiausiai pastebi aukščiausią kvalifikacinę kategoriją, turintys pedagogai, tačiau respondentų nuomone pačių mokinių į(si)traukimas ir dalyvavimas nėra toks akivaizdus. Labiausia pastebi ir įtraukia visus mokinius pradinį klasių mokytojai. *Mokinių pasiekimų vertinime* atskleista vieninga, skatinanti individualios pažangos teikimo sistema, labiausiai išreikšta mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų, tačiau respondentų nurodytas iššūkis šioje kategorijoje – grįžtamojo ryšio teikimas mokiniams pamokoje, su kuriuo geriausiai susidoroja švietimo pagalbos specialistai. Pradinį klasių mokytojai organizuodami ugdymo procesą atsižvelgia į mokinių skirtybes labiau nei dalykininkai ar švietimo pagalbos specialistai. Švietimo pagalbos teikimas vis dar orientuotas į atskiro mokinio poreikių tenkinimą, kas rodo neišplėtotą mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą pamokoje, tačiau kuriant *bebarjerę aplinką* mokinių įvairovė priimama kaip stiprybė. Suformuota kolegialaus bendradarbiavimo tarp mokytojų aplinka atskleidė *mokytojų lyderystę*, tačiau išryškėjo mokytojo kvalifikacinę kategoriją, turinčių pedagogų abejingumas kolegų nuomonei, o tai reiškia nenorą tobulėti.

7. Vadovų interviu rezultatų analizė rodo, jog su iššūkiais susiduriama visose universalaus dizaino mokymui srityse. Informantai įvardijo su finansavimu susijusius iššūkius, taip pat atskleista nepalanki padėjėjo pagalbos mokiniui užtikrinimo tvarka Alytaus miesto savivaldybėje. Kompetencijų poreikį, siekiant kokybiško įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo, vadovai nurodė tiek švietimo pagalbos specialistams, tiek mokytojams. Atsirado priešara pedagogų vertinimui, teigiančiam, jog mokykloje palankiai priimamas kiekvienas vaikas, o tai rodo, jog pedagogų požiūris šiuo atveju deklaratyvus, o ne praktiškai įgyvendinamas. Kiti įvardinti iššūkiai susiję su valstybės politika – tai didelis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius klasėse, bei mokinių standartizuoti patikrinimai.

REKOMENDACIJOS

Nacionalinę švietimo politiką įgyvendinantiems atstovams. Didinti švietimo finansavimą fizinių aplinkų prieinamumo didinimui, siekiant užtikrinti prieinamumo sąlygas visų besimokančiųjų įvairovei; Keisti bendrojo ugdymo mokyklų mokinių pasiekimų patikrinimų sistemą, atsisakant standartizavimo; Mažinti mokinių skaičių klasėse; Peržiūrėti mokytojo padėjėjo pareigybei reikalingų kompetencijų aprašą ir šių specialistų apmokėjimo tvarką.

Savivaldos atstovams. Stiprinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo savivaldybėje politiką, keisti mokytojo padėjėjo skyrimo Alytaus bendrojo ugdymo mokykloms tvarką; Plėtoti gerosios patirties įtraukiajame ugdyme sklaidą tarp miesto švietimo įstaigų.

Mokyklų vadovams. Plėtoti įtraukiojo ugdymo nuostatų ir vertybių sklaidos politiką; Sudaryti sąlygas kryptingam pedagogų kvalifikacijos tobulinimui; Skatinti švietimo pagalbos specialistų lyderystę, stiprinant įtraukią švietimo pagalbą; Skatinti mokytojų, turinčių mokytojo kvalifikacinę kategoriją, profesinio tobulėjimo siekį; Ieškoti papildomų finansavimo šaltinių pritraukimo, mokymo aplinkų gerinimui.

Pedagogams. Siekti kryptingo profesinio tobulėjimo, darbui su skirtingų poreikių turinčiais mokiniais bei organizuojant komandinį darbą; Mokytojams dalykininkams perimti pradinių klasių mokytojų gerąsias praktikas; Stiprinti bendradarbiavimą su tėvais, įtraukiant juos į mokyklos gyvenimą, kaip partnerius prisidedančius prie vaiko sėkmės.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Moksliniai šaltiniai:

1. Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects* 49, 123–134. DOI: 10.1007/s11125-020-09506-w.
2. Ainscow, M. ir Booth, T (2016). *The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Prieiga per internetą: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf
3. Ainscow, M. ir Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School*. Prieiga per internetą: <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
4. Ainscow, M., Booth, T. ir Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308. DOI: 10.1080/13603110500430633.
5. Ališauskienė, S. (2021). Į besimokantįjį orientuotas mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų ugdymas, taikant personalizuotą mokymąsi. *Specialusis ugdymas*, 2(43). DOI: 10.15388/se.2021.v2i43.5.
6. Ališauskienė, S. ir Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1(38), 11–32. DOI: 10.21277/se.v1i38.430.
7. Ališauskienė, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J., V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Miltenienė, L., Melienė, R., Kaminskienė, L., Rutkienė, A., Venslovaitė, V., Kontrimienė, S., Kazlauskienė, A., ir Wozniczka A., K. (2020). Personalised Learning within Teacher Education: A Framework and Guidelines. *Progress Reflection No. 37 On Current and Critical Issues in Curriculum. UNECSO International Bureau of Education*. IBE/2020/WP/CD/37. Prieiga per internetą: <https://hdl.handle.net/10468/11841>
8. Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V. ir Udrienė, G. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 61-72. Prieiga per internetą: <https://hdl.handle.net/20.500.12259/50354>.
9. Armstrong, D., Armstrong, A., C. ir Spandagou, I. (2010). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. DOI: 10.1080/13603116.2010.496192.

10. Biesta, G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68, 655–672. DOI: doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x.
11. Bruzgelevičienė, R., Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J. ir Nedzinskaitė-Mačiūnienė R. (2020). *Kokybiškas švietimas visiems visa gyvenimą: artėjame prie vizijos ar tolstame nuo jos*. Prieiga per internetą: kokybiskas-svietimas-visiems-2020.pdf (lr.lt).
12. Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.105.
13. Čepienė, A. ir Petkevičiūtė, S. (2019). Universalaus dizaino pritaikymo teoriniai aspektai judėjimo negalės kontekste. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 15, 85–93. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/219/Downloads/356-Article%20Text-1168-1-10-20191217-2.pdf.
14. Dačiulytė, R. ir Nefas, S. (2021). *Kursinių, bakalauro ir magistro rašto darbų rengimo metodiniai nurodymai*. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/219/Downloads/Metodiniai%20nurodymai%20VAI%20LSVI%20PMI%20nauji%202021.pdf
15. Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. DOI: 10.1080/08856250801946236.
16. Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/6bc9b0c7-425b-4420-a2cd-e6ec2d12736a/content>
17. Galkienė, A. (2021). Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas. *Pedagogika*, 141(1), 190–213. DOI: 10.15823/p.2020.141.11.
18. Garson, G., D. (2016). *Partial Least Squares: Regression and Structural Equation Models*. Statistical Associates Publishers, Asheboro (p. 10-11). Prieiga per internetą: https://www.smartpls.com/resources/ebook_on_pls-sem.pdf
19. Giedrienė, R. (2014). Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas/ Socialiniam ugdymui(si) palanki aplinka ir jos kūrimo strategijos*, 38(2), 56-67. DOI: 10.15823/su.2014.05.
20. Graham, L. (2020). Inclusive Education for the 21st Century: Theory, policy and practice. *Routledge*, 1, 3-26, DOI: 10.4324/9781003116073.
21. Hargreaves, A. ir Fullan, M. (2019). *Profesinis kapitalas: ugdymo pertvarka kiekvienoje mokykloje*. Vilnius: Eugrimas.

22. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. 2-asis leidimas. Kaunas: Judex.
23. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2013). Švietimo kokybė. *Švietimo problemos analizė*, 10(96), 1-12. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Svietimo-kokybe-2013-11.pdf
24. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2023). Specialiojo pedagogo vaidmens kaita įtraukiojo švietimo sąlygomis. *Švietimo problemos analizė*, 4(209), 1-12. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/12/SPA_Specialiojo-pedagogo-vaidmuo-viesinimui.pdf
25. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*, 326–397. Vilnius: Alma littera.
26. Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805.
27. Margevičiūtė, A. (2016). Teisė į švietimą: tarptautinis, regioninis ir nacionalinis lygmuo (Lietuvos atvejis). *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, 17, 104-118. Prieiga per internetą file:///C:/Users/219/Downloads/%23%23common.file.namingPattern%23%23-6.pdf
28. Meyer, A., Rose, D. H., ir Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Prieiga per internetą: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer>
29. Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R. ir Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste. Monografija*. (p. 42-228). Prieiga per internetą: file:///C:/Users/219/Downloads/78435926-17.pdf
30. Miltenienė, L., Valuckienė, Damkuvienė, M., Balčiūnas, S., Petukienė, E. ir Bugenytė, M. (2022). Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas*, 1(44), 9-54. DOI: 10.15388/se.2022.v1i44.11.
31. Navaitienė, J. ir Stasiūnaitienė, E. (2021). The Goal of the Universal Design for Learning: Development of All to Expert Learners. In: Galkienė, A., Monkevičienė, O. Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. *Inclusive Learning and Educational Equity*, (p. 23-57). DOI: 10.1007/978-3-030-80658-3_2.
32. Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?, *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.
33. Oliveira, A., R., P., Munster, M., A. ir Goncalves, A., G (2019). Universal Design for Learning and Inclusive Education: a Systematic Review in the International Literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 627-640. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400009.

34. Pukėnas, K. (2009). *Kokybinių duomenų analizė SPSS programa*. Prieiga per internetą: https://www.spssanalyze.lt/wpcontent/uploads/2014/03/kokybiniu_duomenu_analize_SPSS_programa.pdf
35. Rapp, W., H. (2022). *Universalaus dizaino mokymuisi taikymas praktikoje*. Kaunas: UAB „Vitae Litera“.
36. Rose, D., Robinsin, K. , Hall, T., Coyne, P., Jackson, R., Stahl, W. ir Wilcauskas, S. (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. In: Elliott, S., Kettler, R., Beddow, P., Kurz, A. *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices*. DOI: 10.1007/978-3-319-71126-3_11.
37. Roski, M., Walkowiak, M. ir Nehring, A. (2021). Universal Design for Learning: The More, the Better? *Education Sciences*, 11(4):164. DOI: 10.3390/educsci11040164.
38. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/323497804_Kokybiniu_tyrimu_duomenu_rinkimo_metodologija
39. Ruškus J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis Ugdymas*, 1(41). DOI: 10.21277/se.v1i41.526.
40. Sjöberg, S. (2019). The PISA Syndrome. How the OECD has Hijacked the Way We Perceive Pupils, Schools and Education. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 7(1), 34-88. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.190125.
41. Staševičienė, A. (2023). Užstatytos aplinkos tinkamumo naudoti visiems pagal universalaus dizaino principus teisinio statuso ypatumai. *Jurisprudencija*, 30(1), 238–253. DOI: 10.13165/JUR-23-30-1-11.
42. Stenhouse, L. (1971). The humanities curriculum project: The rationale. *Theory into practice*, 10(3), 154-162. Prieiga per internetą: https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_CS/PDFs/Session%205/Stenhouse%201971%20TiP.pdf
43. Stonkuvienė, I., Juškevičienė, A. ir Šabanovas, S. (2021). The concept of quality of education: a view from Lithuania. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 7136-7143. DOI: 10.21125/iceri.2021.1604.
44. Story, M., F., Mueller, J., L. ir Mace, R., L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460554.pdf>
45. Šapelytė, O., Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Melienė, L., Miltenienė, L. ir Ruplienė, D. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas*. Prieiga

per

internetą:

https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2021/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021.pdf?lang=uk

46. Švagždienė, B., Perkumienė, D. ir Dagytė, R. (2021). Prieinamo turizmo neįgaliesiems su judėjimo negalia vertinimas: patirtis ir galimos kliūtys. *Viešoji politika ir administravimas*, 20(3), 382-396. DOI: 10.5755/j01.ppaa.20.3.27510.
47. Trakšėlys, K. ir Martišauskienė, D. (2016). Švietimo paslaugų kokybė: efektyvumas, rezultatyvumas, prieinamumas. *Tiltai*, 73(1), 191-206, DOI: 10.15181/tbb.v73i1.1273.
48. TŪM ir LR ŠMSM (2023). *Universalaus dizaino mokymuisi gairėse: Mokymosi sėkmės kelias kiekvienam ir kiekvienai*. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/219/Downloads/Universalaus-dizaino-mokymuisi-gaires-9.pdf
49. Želvys, R. ir Jakaitienė, A. (2022). Struktūrinės ir sisteminės švietimo reformos: ar struktūriniai pokyčiai gali pagerinti švietimo kokybę ir laiduoti socialinį teisingumą? *Socialinis Ugdymas*, 57(1), 6–18. DOI: 10.15823/su.2022.57.1.
50. Želvys, R., Dukynaitė R., Stumbrienė, D. ir Jakaitienė, A. (2021). Lietuvos švietimas: efektyvus, našus, kokybiškas ir socialiai teisingas? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 69-79. DOI: 10.15388/ActPaed.2021.47.5.
51. Želvys, R., Dukynaitė, R. ir Vaitekaitis, J. (2018). Švietimo sistemų efektyvumas ir našumas kintančių švietimo paradigms kontekste. *Pedagogika*, 2(130), 32–45. DOI: 10.15823/p.2018.20.
52. Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J. ir Jakaitienė, A. (2020). Švietimo tikslų transformacija į rezultatų rodiklius Lietuvos ir tarptautinėje švietimo politikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 18-33. DOI: 10.15388/ActPaed.44.2.

Teisės ir kiti normatyviniai aktai:

53. *Dėl 2021–2030 metų nacionalinio pažangos plano patvirtinimo*. 2020/ Nr. 988. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 11 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c1259440f7dd11eab72ddb4a109da1b5?jfwid=32wf90sn>
54. *Dėl Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos*. 2020/Nr. XIV-72. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 11 d. XIV-72 Dėl Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos (lrs.lt)
55. *Dėl formaliojo švietimo užtikrinimo koncepcijos patvirtinimo*. 2008/Nr. ISAK-3219. TAR. Žiūrėta 2024 m. sausio 5 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332022>

56. *Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo*. 2015/Nr. V-1308. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 12 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>.
57. *Dėl mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių lygių klasifikatoriaus patvirtinimo*. 2012/Nr. V-394. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.420289/asr>
58. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2011/Nr. V-1265/V-685/A1-317. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>
59. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2011/ Nr. V-1795. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.408141>
60. *Dėl pasirengimo įgyvendinti Švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45¹ straipsniu nuostatas 2021–2024 metų veiksmų plano patvirtinimo*. 2021/Nr. V-1879. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/94373a542d2511ec99bbc1b08701c7f8?jfwid=159qee7jr1>
61. *Dėl Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2011/Nr. V-1229. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.EE3AFE320A27/asr>
62. *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2011 /Nr. V-1228. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.403927/asr>
63. *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos patvirtinimo*. 2004/ Nr. ISAK-838. TAR. Žiūrėta 2024 m. lapkričio 11 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.235053/fCWvilQLjv>.
64. *Dėl specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos patvirtinimo*. 2002/ Nr. 84-3672. TAR. Žiūrėta 2024 m. lapkričio 11 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.180989?jfwid=-hok3irklu>
65. *Dėl švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarkos patvirtinimo*. 2020/Nr. 1057. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 11 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.107530/nbCxJnaevo>.

66. *Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo.* 2023/Nr. XIV-2466. TAR. Žiūrėta 2024 m. sausio 5 d. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/3388adf0a55611eea5a28c81c82193a8>.
67. *Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo.* 2012/ Nr. XI-2015. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 11 d. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.5EE74F9648A5>
68. Europos komisija (2010). *2020 M. EUROPA. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija.* Prieiga per internetą: <https://eimin.lrv.lt/uploads/eimin/documents/files/Strategija%202020%20LT.pdf>.
69. Jungtinės tautos (2015). *Darnaus vystymosi tikslai.* Prieiga per internetą: <https://www.eca.europa.eu/lt/sustainable-development-goals>.
70. Jungtinių tautų Neįgaliųjų teisių konvencija (2016). *Bendroji pastaba Nr. 4 (2016) dėl teisės į įtraukų švietimą.* Prieiga per internetą: https://www.ndt.lt/wp-content/uploads/Comment-4_Education_vert_final.pdf
71. *Lietuvos Respublikos asmens su negalia teisių apsaugos pagrindų įstatymas.* 1991/Nr. I-2044. TAR. Žiūrėta 2024 m. sausio 5 d. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.199156E4E004>
72. *Lietuvos Respublikos įstatymas dėl Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos ir jos Fakultatyvaus protokolo ratifikavimo.* 2010/Nr. XI-854. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.335882>
73. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija.* Vilnius: Leidybos centras.
74. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas.* 1998/Nr. VIII-969. TAR. Žiūrėta 2024 m. sausio 5 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.69873?jfwid=-fa58i2bk7>
75. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas.* 1991/Nr. I-1489. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
76. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas.* 2020/Nr. XIII-3268. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. XIII-3268 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitim... (lrs.lt).
77. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas.* 2003/Nr. IX-1630. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.214236>
78. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas.* 2011/Nr. XI-1281. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>

79. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2022). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas*. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/08/Svietimas-Lietuvoje-2022-web.pdf>.
80. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2022). *Įtraukties švietime plėtros gairės*. Prieiga per internetą: [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%20final\(1\).pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%20final(1).pdf).
81. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2023). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose: Švietimo teisingumas*. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/09/2023-Svietimas-Lietuvoje_WEBak.pdf.
82. *Politinių partijų Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos 2021–2030 metams* (2021). Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/media/viesa/saugykla/2024/1/OdR2qpvyHyo.pdf>.
83. UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Need*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
84. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
85. UNESCO (2000). *World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000: final report*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117?posInSet=6&queryId=8f11919d-bfb2-48bc-9ab8-5ce19a9dd857>
86. UNESCO (2006). *Universal Declaration on Bioethics and Human Rights*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179844>.
87. UNESCO (2008). *Inclusive education: the way of the future: final report. International Conference on Education, 48th session, Geneva, Switzerland*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999>.
88. UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
89. UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Prieiga per internetą: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
90. *Vaiko teisių konvencija* (1992). 1992/Nr. Nr. 60-. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 10 d.: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848>.

91. *Visuotinė žmogaus teisių deklaracija*. 1948/ Nr. 68-2497. TAR. Žiūrėta 2023 m. lapkričio 11 d.: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385>

Kiti šaltiniai:

92. *Distribution of teachers at education level and programme orientation by age groups*. (2020). Eurostat. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERD01__custom_5448862/default/bar?lang=en
93. *Kintantis specialistų vaidmuo, palaikant įtraukų švietimą. Politikos savikontrolės priemonė* (2022). Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra Prieiga per internetą: <https://www.european-agency.org/Lietuvi%C5%B3%20kalba/publications> .
94. *Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas* (2022). Mokyklų tobulino centras. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/12/Tyrimas_itraukusis_202206_compressed.pdf
95. *Švietimo valdymo informacinė sistema*. Prieiga per internetą: <https://www.svis.smm.lt/>
96. *The 7 Principles* (1997). The Center for Universal Design. Prieiga per internetą: <https://universaldesign.ie/about-universal-design/the-7-principles>.
97. *UDL and the learning brain* (2018). CAST. Prieiga per internetą: <http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>
98. *UDL School Implementation & Certification Criteria* (2021). CAST. Prieiga per internetą: The UDL School Implementation & Certification Criteria Full Criteria (learningdesigned.org).

Savukynienė, J. Kokybiško švietimo kiekvienam įgyvendinimas įtraukaus ugdymo aspektu: Alytaus miesto savivaldybės atvejis. Magistro baigiamasis darbas. Vadovė Doc. dr. Barbara Stankiewicz, – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Viešojo valdymo ir verslo fakultetas, 2024 – 92 p.

SANTRAUKA

Dabartiniame švietimo pokyčių keliu žengiančios visuomenės laikmetyje, susiduriančioje su vis didėjančia vaikų įvairove, akcentuojamas švietimo kokybės siekis kiekvienam besimokančiajam, nepriklausomai nuo jo tautybės, socialinės padėties, specialiųjų ugdymosi poreikių ar kitų ypatumų. Svarbia tampa įtraukiojo ugdymo koncepcija, deklaruojama Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme, jog nuo 2024-ųjų metų rugsėjo 1-osios dienos bendrojo ugdymo mokyklose turi būti sudarytos galimybės kiekvienam vaikui ugdytis artimiausioje ugdymo įstaigoje kartu su bendraamžiais. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, ieškoma vis naujų ugdymo proceso įgyvendinimo modelių, atliepiančių kiekvieno mokinio poreikius. Kaip kokybiško švietimo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, perspektyva, kelią skinasi universalus dizaino mokymui prieiga, besiremianti mokslininkų įžvalgomis, pripažįstanti mokinių individualumą bei kurianti bebarjerę aplinką. Keliami probleminiai klausimai: kaip mokyklos pasiruošusios įgyvendinti įtraukųjį ugdymą? Kaip reiškiasi įtraukiojo ugdymo dimensijų – kultūros, politikos ir praktikos – realizavimas, taikant universalus dizaino mokymą, kaip sėkmingą įtraukties būdą?

Tyrimo objektas – kokybiško švietimo kiekvienam įgyvendinimas įtraukaus ugdymo aspektu Alytaus miesto savivaldybės progimnazijose.

Darbo tikslas – išsiaiškinti kokybiško švietimo kiekvienam, įtraukaus ugdymo aspektu, raišką Alytaus miesto progimnazijose, išanalizuojant universalus dizaino mokymui prieigą, kaip sėkmingą įtraukties būdą.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti kokybiško švietimo kiekvienam įgyvendinimo įtraukaus ugdymo aspektu teorines prielaidas bei Lietuvos įtraukiojo ugdymo teisinį reglamentavimą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kontekste.
2. Išanalizuoti universalus dizaino mokymui prieigą kaip vieną iš ugdymo platformų įtraukties (specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių) kontekste.
3. Atskleisti įtraukiojo ugdymo dimensijų ir universalus dizaino mokymui principų sąsajas.
4. Atskleisti universalus dizaino mokymui, kaip įtraukties būdo, raišką Alytaus miesto progimnazijose.

Teorinėje baigiamojo darbo dalyje išanalizuota švietimo kokybės ir įtraukiojo ugdymo teorinės prielaidos, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių kontekste, universalus dizaino mokymui prieiga, kaip kokybiško šių mokinių švietimo perspektyva, parengtas įtraukiojo ugdymo ir universalus dizaino mokymui sąsajų modelis, kuriuo remiamasi empiriniame tyrime. Tyrimas parodė, jog Alytaus miesto progimnazijose stebima įtraukiojo ugdymo raiška, pedagogų vertintose kultūros, politikos ir praktikos dimensijose, kaip ir vadovų atliktame interviu, atsiskleidė per visas universalus dizaino mokymui prieigos sritis: įtraukiąją lyderystę, bebarjerę mokymo aplinką, ugdymo proceso organizavimą bei mokinių pasiekimų vertinimą. Darbe nurodyti iššūkiai su kuriais suduria įtraukųjį ugdymą įgyvendindami progimnazijų vadovai ir pedagogai, pateikiama diskusija, baigiamojo darbo išvados ir rekomendacijos.

Magistro baigiamąjį darbą sudaro įvadas, teorinė, metodologinė ir analitinė dalys, diskusija, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, santrauka lietuvių ir anglų kalbomis bei priedai.

Raktiniai žodžiai: įtrauktis, įtraukusis ugdymas, specialieji ugdymosi poreikiai, švietimo kokybė, universalus dizainas mokymui.

Savukyniene J. Implementing quality education for everyone by the aspect of inclusive education: the case of Alytus city municipality. Master's thesis. Supervisor associate professor Dr. Barbara Stankiewicz, – Vilnius: Mykolas Romeris University, Faculty of Public Governance and Business, 2024, – 92 p.

SUMMARY

In the current era of a society that is on the path of changes in education, facing an ever-increasing diversity of children, emphasis is placed on the pursuit of quality education for every learner, regardless of their nationality, social status, special educational needs, or other characteristics. The concept of inclusive education is becoming more important, and as it is declared in the Education Law of the Republic of Lithuania that from September 1, 2024, in general education schools, opportunities must be created for every child to be educated in the nearest educational institution together with students of the same age. For the implementation of inclusive education, new models of the educational process are being sought that meet the needs of each student. As a perspective of quality education for students with special educational needs, access to universal design for learning is paving the way, based on the insights of scientists, recognizing the individuality of students, and creating a barrier-free environment. Problematic questions are raised: how are schools prepared to implement inclusive education? What does the realization of the dimensions of inclusive education – culture, policy, and practice – mean through universal design for learning as a successful approach to inclusion?

The object of the research is the implementation of quality education for everyone in the aspect of inclusive education in the pro-gymnasiums of the municipality of Alytus.

The aim of the work is to find out the expression of quality education for everyone, in the aspect of inclusive education, in the pro-gymnasiums of the city of Alytus, by analyzing access to universal design for learning as a successful way of inclusion.

Work tasks:

1. To reveal the theoretical assumptions of quality education in every aspect of inclusive education and the legal regulation of inclusive education in Lithuania in the context of students with special educational needs.

2. To analyze access to universal design for learning as one of the educational platforms in the context of inclusion (students with special educational needs).

3. To reveal the connections between the dimensions of inclusive education and the principles of universal design for learning.

4. To reveal the expression of universal design for learning as a way of inclusion in the pro-gymnasiums of the city of Alytus.

The theoretical part of the thesis analyzed the theoretical assumptions of the quality of education and inclusive education, access to universal design for learning for students with special educational needs, as a perspective of quality education for these students, developed a model of the links between inclusive education and universal design for learning, which is based on empirical research. The study showed that the expression of inclusive education observed in the pro-gymnasiums of the city of Alytus, in the dimensions of culture, policies and practice assessed by the pedagogues, as well as in the interviews conducted by the managers, was revealed in all areas of access to universal design for learning: inclusive leadership, barrier-free teaching environment, organization of the educational process and assessment of student achievements. Challenges managers and pedagogues of pro-gymnasiums face in the implementation of inclusive education are indicated in the work, as well as the discussion, conclusions and recommendations of the final work are presented.

The master's thesis includes an introduction, theoretical, methodological, and analytical parts, discussion, conclusions and recommendations, a list of references, a summary in Lithuanian and English, and appendices.

Key words: inclusion, inclusive education, special educational needs, educational quality, universal design for learning.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Pagrindinių švietimo politikos tikslų, tobulinimo krypčių ir vertinimo rodiklių dominuojančios paradigmos atskleidimas nacionaliniuose dokumentuose

Kriterijus	Dominuojanti paradigma	
	Sociokultūrinė	Ekonominė
Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“		
Misija	Kelrodė Lietuva: valstybė, kurioje noriu gyventi ir kurti. Valstybė, kurią noriu saugoti.	
Ambicija	Ateičiai pasirengęs atsparus ir laisvas žmogus bendruomenėje kuriai rūpi.	
Tobulinimo kryptys	- Laiku nustatyti vaikų individualūs poreikiai ir jų poreikių tenkinimas. - Ateičiai pasirengusių, atsparių, kūrybingų, demokratines vertybes išpažįstančių asmenybių ugdymas ikimokykliniame amžiuje; - Sąlygų mokytis pagal savo tempą ir gebėjimus užtikrinimas mokymosi sunkumų, individualiųjų ugdymosi poreikių gabiems mokiniams ir studentams. - Mokymosi visą gyvenimą, tiek formaliojo, tiek neformaliojo prieinamumo plėtojimas.	- Ikimokyklinio ugdymo kokybės gerinimas, užtikrinant jos standartus - Prielaidų švietimo sistemos transformacijai sudarymas, užtikrinant adekvatų švietimo finansavimą bei palankią teisinę bazės taikymą platesniu mastu. - Investavimas į mokytojų rengimą, edukologiją, didaktiką, mokytojo profesijos patrauklumo didinimas; - Lietuvos aukštojo mokslo sistemos konkurencingumą didinančių programų vykdymas.
Vertinimo rodiklis	Pasitikėjimas žmonėmis: pažįstamais /kuriuos sutiko pirmą kartą; - Neformalus socialiniai tinklai. Dalis asmenų, kurie teigia, kad pažįsta žmonių, į kuriuos prirėkęs gali kreiptis pagalbos; - Asmeninis atsparumas; - Kasdienis kūrybingumas; - Asmenys, patiriantys skurdo riziką ar socialinę atskirtį.	Mokinių, nepasiekusių 2 (iš 6) tarptautinio penkiolikmečių tyrimo PISA lygio, dalis
Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“		
Tikslas	Veikli, solidari, besimokanti visuomenė	
Tobulinimo kryptys	Socialinės atskirties mažinimas; - Orientavimas į kūrybingumo, pilietiškumo, lyderystės ugdymą; Visų besimokančių asmenų gabumus atskleidžiančių programų kūrimas, judumo skatinimas.	Veiksmingos mokymosi visą gyvenimą sistemos kūrimas;
Vertinimo rodiklis	Pilietinės galios indeksas.	- Mokinių, atitinkančių bent 3 (iš 6) PISA mokymosi pasiekimų lygmenį, dalis; - Per paskutines 4 savaites besimokiusių 25–64 metų asmenų dalis; 30–34 metų asmenų, baigusių aukštąjį ar jam prilygintą mokslą, dalis; - Lietuvos aukštųjų mokyklų, patenkančių į Akademinio pasaulio universitetų reitingą, skaičius; Universitetų ir verslo bendradarbiavimas, balais ir užimama vieta ES.
XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės programa		

Misija	Vienodos starto pozicijos visiems Lietuvos žmonėms	
Tobulinimo kryptys	• Visiems prieinamas kokybiškas ankstyvasis ugdymas; • Visiems prieinama gera mokykla ir šiuolaikinis ugdymo turinys; • Aukščiausios kokybės, tarptautiškos ir prieinamos studijos.	• Patraukli mokytojo darbo vieta ir pedagogų rengimo ekselencijos centrai. • Lyderystė skaitmeninio švietimo srityje; • Modernus, efektyvus ir į misiją orientuotas aukštojo mokslo valdymas.
Vertinimo rodiklis	• Socialinę riziką patiriančiose šeimose gyvenančių vaikų nuo 3 metų iki privalomo ugdymo amžiaus, dalyvaujančių ikimokyklinio ugdymo programose, skaičius;	• Mokinių, kartu su profesija siekiančių įgyti ir vidurinį išsilavinimą, dalis; • Išdarbinusių 20–34 metų asmenų, prieš 1–3 metus gavusių profesinio mokymo diplomą su viduriniu išsilavinimu arba po to, kai įgijo vidurinį išsilavinimą, dalis. • Aukštųjų mokyklų absolventų, išdarbinusių eiti atitinkamos kvalifikacijos reikalingas pareigas per 12 mėnesių po studijų baigimo, dalis nuo visų dirbančių ir netęsiančių mokslų absolventų
XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2021–2030 metų nacionalinis pažangos planas (trečias strateginis tikslas)		
Tikslas	Didinti švietimo įtrauktį ir veiksmingumą, siekiant atitikties asmens ir visuomenės poreikiams	
Tobulinimo kryptys	• <...> sumažinti jų (rezultatų) atotrūkį; • Didinti švietimo įtrauktį ir prieinamumą, užtikrinti saugią aplinką kiekvienam; • Pritaikyti švietimo sistemą sklandžiai reemigravusių Lietuvos piliečių, lietuvių kilmės asmenų ir atvykusių užsieniečių integracijai bei gerinti sąlygas besimokančiųjų judumui; • Stiprinti pedagogo profesijos patrauklumą <...>.	• Pagerinti ugdymo rezultatus <...>; • Gerinti atitiktį tarp švietimo sistemoje įgyjamų ir darbo rinkoje bei prisitaikyti kintančioje aplinkoje reikalingų kompetencijų; • Įdiegti efektyvią ir veiksmingą suaugusiųjų mokymosi visą gyvenimą sistemą, siekiant asmens gebėjimų ir kvalifikacijos darnos su asmens, darbo rinkos ir aplinkos poreikiais. • <...> kurti veiksmingą jų (pedagogų) rengimo ir kompetencijų tobulinimo sistemą.
Vertinimo rodiklis	• Vaikų, dalyvaujančių ikimokyklinio ugdymo programose nuo 3 metų iki privalomojo pradinio ugdymo, dalis; • Švietimo pagalbą gaunančių mokinių dalis nuo visų mokinių, kuriems nustatytas pagalbos poreikis; • Neformaliojo vaikų švietimo galimybėmis pasinaudojusių mokinių dalis; • Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų, išskyrus gabiuosius, dalyvaujančių neformaliojo vaikų švietimo veiklose, dalis • Negalią turinčių mokinių, ugdomų įtraukiuoju būdu bendrosios paskirties švietimo įstaigose, dalis; • 25–29 metų asmenų iš mažiausias pajamas turinčių namų ūkių, įgijusių aukštąjį išsilavinimą (studijų trukmė – ne mažiau kaip 4 metai), dalis • Per 2 mėnesius nė karto patyčių nepatyrusių mokinių dalis; • Sugrįžusių asmenų, gavusių pagalbą integruotis į švietimo sistemą nuo tų, kurie kreipėsi; • Užsieniečių, studijuojančių Lietuvos aukštosiose mokyklose, dalis, palyginti su bendru studijuojančių asmenų skaičiumi.	• Lietuvos švietimo balas pagal EBPO gerovės indeksą; • Lietuvos pozicija tarp Europos ekonominės erdvės šalių pagal EBPO PISA tyrimų mokinių pasiekimų; • Mokinių, nepasiekusių 2 (iš 6) tarptautinio 15-mečių tyrimo PISA lygmens, dalis; • Aukštąjį išsilavinimą turinčių 25–34 metų gyventojų dalis; • Aukštųjų mokyklų, patenkančių į QS pasaulio universitetų reitingą skaičius; • 4 ir 8 kl. mokinių, kuriems gamtamokslinis ugdymas organizuojamas laboratorijose, dalis; • Per paskutines 4 savaites besimokiusių 25–64 metų asmenų dalis; • Mokinių, kartu su profesija siekiančių įgyti ir vidurinį išsilavinimą; • Studijuojančių STEM srityse asmenų dalis palyginti su visais studentais; • Pameistrystės būdu besimokiusių profesinių mokyklų mokinių dalis (proc.) nuo atitinkamais metais kvalifikaciją įgijusių mokinių skaičiaus; • Aukštųjų mokyklų absolventų, išdarbinusių eiti atitinkamos kvalifikacijos reikalingas pareigas per 12 mėnesių po studijų baigimo, dalis nuo visų dirbančių ir netęsiančių mokslų absolventų; • Išdarbinusių 20–34 metų asmenų, prieš 1–3 metus gavusių profesinio mokymo diplomą su

		viduriniu išsilavinimu arba po to, kai įgijo vidurinį išsilavinimą, dalis; • Gyventojų bazinis kompiuterinio raštingumo lygis; • Mokių (5–12 kl.), gavusių profesinio orientavimo paslaugas, dalis. • Mokytojų, turinčių magistro laipsnį, dalis; • Pedagoginių studijų absolventų, dirbančių mokyklose po studijų praėjus 2 metams, dalis.
Politinių partijų Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030)		
Tobulinimo kryptys	• Ikimokyklinio ugdymo prieinamumo didinimas ir ugdymo programų dermės užtikrinimas; • Mokymosi visą gyvenimą prieinamumo didinimas; • Neformaliuoju ir savišvietos būdu įgytų kompetencijų pripažinimo sistemos įveiklinimas; • Saugios (be smurto ir patyčių) aplinkos užtikrinimas; • Bendrojo ugdymo kokybė; • Švietimo valdymo kultūros transformavimo: savivaldos ir atsakomybės stiprinimas, bendradarbiavimo skatinimas.	• IKT raštingumo stiprinimas; • Pedagogų rengimo ir kompetencijų tobulinimas; • Švietimo finansavimo didinimas.
Vertinimo rodiklis	• 2–5 metų vaikų, gyvenančių kaime ir dalyvaujančių ikimokyklinio ugdymo programoje, dalis; • Mokyklų, kurios atitinka mokymosi ir vidaus bei išorės universalaus dizaino principus, skaičius; • 8 kl. lankiusių mokinių, iš žemo socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso šeimų, studijuojančių aukštojoje mokykloje, dalis.	• Mokių, kartu su profesija siekiančių įgyti ir vidurinį išsilavinimą, dalis; • Mokyklų, turinčių fizines ir virtualias laboratorijas STEAM mokymui, dalis; • Mokytojų vidutinio darbo užmokesčio dalis nuo šalies vidutinio darbo užmokesčio; • Dėstytojų, mokslo darbuotojų ir kitų tyrėjų vidutinio darbo užmokesčio dalis nuo šalies vidutinio darbo užmokesčio; • Įsidarbinusių asmenų dalis (pagal kvalifikacijos lygį) per pirmus metus po studijų baigimo (nuo visų įstojusiųjų); • Vienam bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo mokiniui (visas vidurinis išsilavinimas) tenkančių valstybės ir savivaldybių biudžetų lėšų dalis nuo BVP vienam gyventojui; • Vienam studentui tenkančių valstybės lėšų dalis nuo BVP vienam gyventojui.

Sudaryta darbo autorės pagal LR strateginius dokumentus

Įtraukiojo ugdymo dimensijų struktūra ir turinys

ĮTRAUKIOJO UGDYMO KULTŪRA
I. Bendruomenės subūrimas, inkliuzinio ugdymo vertybių diegimas
Dimensijos struktūra
1. Bendruomenės kūrimas 1.1. Priėmimas 1.2. Pagalba vienas kitam 1.3. Mokytojų bendradarbiavimas 1.4. Pagarbus bendravimas 1.5. Mokyklos ir tėvų partnerystė 1.6. Mokyklos ir jos steigėjo bendradarbiavimas 1.7. Vietos bendruomenės įtraukimas 2. Įtraukiojo ugdymo vertybių puoselėjimas 2.1. Aukšti lūkesčiai kiekvieno pasiekimams 2.2. Dalijimasis įtraukiojo ugdymo vertybėmis ir filosofija 2.3. Nelygstama vertė 2.4. Bendražmogiški santykiai 2.5. Kliūčių šalinimas 2.6. Diskriminacijos vengimas
ĮTRAUKIOJO UGDYMO POLITIKA
II. Mokyklos kiekvienam kūrimas, pagalbos mokinių įvairovei remti sistemos diegimas
Dimensijos struktūra
1. Mokyklos atvirumas ir prieinamumas 1.1. Personalo politikos skaidrumas 1.2. Pagalba naujam darbuotojui 1.3. Mokyklos atvirumas mokinių įvairovei 1.4. Fizinės aplinkos prieinamumas 1.5. Pagalba naujam mokiniui 1.6. Heterogeninis grupavimas 2. Pagalba įvairovei 2.1. Mokymosi kliūčių šalinimas 2.2. Įtraukiojo ugdymo kompetencijų plėtra 2.3. Etiketizavimo, kategorizavimo vengimas 2.4. Dalyvavimą skatinanti pagalba SUP mokiniams 2.5. Pagalba dvikalbiams, daugiakalbiams mokiniams 2.6. Emocinė parama 2.7. Pozityvaus elgesio skatinimas vs bausmių sistema 2.8. Mokyklos nelankymo priežasčių ieškojimas ir šalinimas 2.9. Patyčių prevencija
ĮTRAUKIOJO UGDYMO PRAKTIKA
III. Mokinių įvairovei tinkančių mokymosi būdų paieška ir realizavimas, išteklių pritraukimas
Dimensijos struktūra
1. Mokymosi orkestruotė 1.1. Personalizuoto mokymosi planavimas 1.2. Kiekvieno įsitraukimas - ir dalyvavimas 1.3. Įvairovės pažinimas ir skatinimas 1.4. Vaiko mokymas aktyviai mokytis 1.5. Mokinių pagalba vienas kitam ir mokymasis bendradarbiaujant

- 1.6. Kiekvieno pažangą skatinantis vertinimas
- 1.7. Pozityvų elgesį skatinančios taisyklės
- 1.8. Mokytojų bendradarbiavimas
- 1.9. Inkliuzinė švietimo pagalba
- 1.10. Asmeninę pažangą skatinantys namų darbai
- 1.11. Įvairi popamokinė veikla

2. Išteklių mobilizavimas

- 2.1. Skirtybės – ištekliai
- 2.2. Stiprybės – ištekliai
- 2.3. Išteklių paieška
- 2.4. Išteklių įvairovė ir prieinamumas
- 2.5. Efektyvus išteklių naudojimas

Cituota iš Ainscow ir Booth (2002; 2016)

MAGISTRO BAIGIAMOJO DARBO ANKETA

Gerbiamas pedagoge,

Mykolo Romerio universiteto Viešojo valdymo ir verslo fakulteto Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos magistrantūros studijų studentė Jolanta Savukynienė vykdo magistro baigiamojo darbo tyrimą. Nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. turi būti užtikrintas įtraukusis ugdymas visų tipų mokyklose. Nuoširdžiai prašau Jūsų užpildyti anketą ir atvirai išreikšti savo nuomonę apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sėkmes ir iššūkius Jūsų mokykloje.

Į anketos klausimus atsakykite pažymėdami jums labiausiai tinkantį atsakymą, kuris nurodytas klausimo formuluotėje. Anketai užpildyti užtruksite iki 20 min.

Anketa yra anoniminė, gauti duomenys bus naudojami tik baigiamojo darbo rengimui.

Iš anksto dėkoju už Jūsų laiką ir atsakymus ir garantuoju jų konfidencialumą.

I dalis. Bendroji informacija

1. Pasirinkite, kuri Alytaus m. savivaldybės progimnazija yra Jūsų pagrindinė darbovietė?

- Dainavos progimnazija
- Likiškėlių progimnazija
- Panemunės progimnazija
- Piliakalnio progimnazija
- Šaltinių progimnazija
- Vidzgirio progimnazija
- Volungės progimnazija

2. Jūsų amžius:

- Iki 29 metų
- 30-49 metai
- 50 metų ir daugiau
- Išsilavinimas:
- Aukštasis koleginis (aukštesnysis)
- Aukštasis universitetinis (bakalauro)
- Aukštasis universitetinis (magistras)
- Kita (nurodykite) _____

4. Pareigos (pažymėkite Jums tinkamą variantą):

- PUG mokytojas
- 1-4 klasių mokytojas
- 5-8 klasių mokytojas
- Švietimo pagalbos specialistas
- Kita (nurodykite) _____

5. Kvalifikacinė kategorija:

- Pedagogas/neturi kategorijos
- Vyresnysis pedagogas
- Metodininkas
- Ekspertas

6. Pedagoginio darbo stažas (pažymėkite Jums tinkamą atsakymą):

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

7. Šiuo metu dirbate su mokiniais (galimi keli variantai):

- turinčiais negalią (regos, klausos, judėjimo, intelekto, autizmo spektro sutrikimų)
- turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių
- iš socialinės rizikos šeimų
- iš kitos kultūrinės aplinkos (pabėgėliais, imigrantais, grįžusių emigrantų vaikais ir kt.)

II dalis. I blokas. Mokyklos nuostatos formuojant įtraukiojo ugdymo kultūrą bei puoselėjant įtraukiojo ugdymo vertybes

Teiginys	Sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Nesutinku	Nežinau, neturiu informacijos
Mokykloje priimamas kiekvienas mokinys, nepaisant jo specialiųjų poreikių ar kt. skirtumų						
Mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems						
Mokykloje yra numatytas laikas mokytojams kartu analizuoti kiekvieno mokinio pažangą, planuoti tolesnį jo mokymą						
Mūsų mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokytojais ir kitais darbuotojais						
Mūsų mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokiniais						
Mūsų mokykloje pakanka bendravimo su tėvais formų (klubų, popiečių, bendrų žygių ir pan.)						
Mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą						
Mokykla iš savivaldybės visada sulaukia palaikymo ir pagalbos						
Mokyklos bendradarbiavimas su socialiniais partneriais yra išplėtotas						
Mokykloje vyrauja nuomonė, kad kiekvienas mokinys, įskaitant ir SUP, yra pajėgus mokytis ir daug pasiekti						
Mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą, garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose						
Mokykloje įprasta su mokiniais, tėvais, pedagogais kalbėtis apie mokinių įvairovę, pagarbą bei pagalbą vienas kitam						
Mūsų mokykloje yra įprasta kiekvieną vaiką apdovanoti už kokią nors asmeninį pasiekimą						
Mokykloje, mokiniui nepadarus pažangos, teikiama papildoma pagalba						
Mūsų mokykloje mokytojai visada sulaukia paramos ir emocinio palaikymo iš kolegų						
Mūsų mokykloje mokytojams dažnai trūksta laiko bendradarbiavimui						
Mūsų mokykloje neįmanoma pasiekti kiekvieno vaiko pažangos						
Mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų						
Mokykla dalinasi ir perima kitų mokyklų gerąsias praktikas						
Mūsų mokyklos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas toks pat kaip ir kitose Alytaus progimnazijose						

II dalis. II blokas. Mokyklos įtraukiojo ugdymo politikos raiška mokyklos atvirumui ir prieinamumui bei pagalbai įvairovei

Teiginys	Sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Nesutinku	Nežinau, neturiu informacijos
Mokyklos vadovai palaiko pedagogų profesinę refleksiją ir tobulėjimą						
Mokyklos vadovai telkia mokyklos bendruomenę ugdymo pokyčiams						
Mokykloje naujam pedagogui visuomet skiriamas mentorius						
Mūsų mokykloje yra gera pagalbos mokiniui, atėjusiam iš kitos mokyklos, sistema						
Mokyklos pagalbos vaikui politika labiau orientuota į „gaisrų gesinimą“ nei į prevenciją						
Mokykloje vienas iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų yra įtraukusis ugdymas						
Mokykloje kasdieninėje kalboje vengiama vartoti etiketes „specialieji poreikiai“, „specukai“ ir kt.						
Mokykloje veiksminga švietimo pagalbos specialistų pagalba						
Mokykloje sukurta aiški, mokinių grįžusių/atvykusių iš užsienio tvarka						
Mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas						
Mokykloje aiški lankomumo ir pamokų pateisinimo tvarka						
Mokykloje įgyvendinama patyčių prevencinė programa yra veiksminga						

II dalis. III blokas. Mokyklos įtraukiojo ugdymo praktika, kuriant mokymosi aplinką bei mobilizuojant išteklius

Teiginys	Sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Nesutinku	Nežinau, neturiu informacijos
Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį						
Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais (žodiniu, vaizdiniu, kinesteziniu ar kt. būdu)						
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis						
Klasėje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti						
Mano pamokoje silpnesni mokiniai dažnai nespėja ar nesugeba atlikti užduočių						
Palaikau ir skatinu kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą						
Mano mokiniams sekasi analizuoti ir planuoti savo mokymąsi						
Mokiniai geba pasakyti, kas sunku, patys paprašo pagalbos						

Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai						
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema						
Per pamoką arba po jos kiekvienam mokiniui suteikiu informaciją apie tai, ką jis išmoko ir kur turėtų tobulėti						
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių						
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai						
Mokykloje įprasta stebėti kitų kolegų pamoka						
Kitų kolegų nuomonė apie mano darbą man yra mažai naudinga						
Pas mus įprasta, kad specialieji pedagogai savo pagalbą teikia klasėje, kur vaikas mokosi, o ne atskirame kabinete.						
Kartu su manimi pamokoje dirbantis specialusis pedagogas, mokytojo padėjėjas padeda ne tik specialiųjų poreikių turintiems, bet ir kitiems mokiniams						
Turiu laiko tikrinti ir kaskart pamokoje aptarti kiekvieno vaiko namų darbus						
Mūsų mokykloje, nepaisant mokinio gebėjimų, kiekvienas įtraukiamas į bendrą klasės ar mokyklos menines, sportines ir kt. veiklą						

**ĮTRAUKIOJO UGDYMO KULTŪROS VERTINIMO PRIKLAUSOMYBĖ NUO PEDAGOGO
KVALIFIKACINĖS KATEGORIJOS, M, (N=122)**

Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas					
Mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems	2,26	2,14	1,88	1,33	0,085
Mūsų mokykloje priimamas kiekvienas mokinyš, nepaisant jo specialiųjų poreikių ar kt. skirtubių	1,37	1,26	1,20	1,00	0,576
Mūsų mokykloje yra numatytas laikas mokytojams kartu analizuoti kiekvieno mokinio pažangą, planuoti tolesnį jo mokymąsi	2,53	2,00	1,91	1,67	0,177
Mūsu mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokytojais ir kitais darbuotojais	1,58	1,20	1,45	1,33	0,164
Mūsu mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokiniais	1,47	1,20	1,37	1,33	0,577
Vidurkiai	1,84	1,56	1,56	1,33	
Išorės partnerių į(si)traukimas					
Mūsų mokykloje pakanka bendravimo su tėvais formų (klubų, popiečių, bendrų žygių ir pan.)	2,00	1,86	1,77	1,67	0,779
Mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą	2,95	3,60	3,05	3,33	0,237
Mūsų mokykla iš savivaldybės visada sulaukia palaikymo ir pagalbos	3,84	3,20	2,78	2,33	0,078
Mūsu mokyklos bendradarbiavimas su socialiniais partneriais yra išplėtotas	2,74	2,17	2,18	1,67	0,412
Vidurkiai	2,88	2,70	2,44	2,25	
Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais					
Mūsų mokykloje vyrauja nuomonė, kad kiekvienas mokinyš, įskaitant ir SUP, yra pajėgus mokytis ir daug pasiekti	2,37	1,86	1,89	2,00	0,273
Mūsų mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą, garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose	2,63	3,71	3,60	2,67	0,014

Mūsų mokykloje yra įprasta kiekvieną vaiką apdovanoti už koki nors asmeninį pasiekimą	2,00	1,74	1,82	1,67	0,835
Mūsų mokykloje neįmanoma pasiekti kiekvieno vaiko pažangos*	2,47	2,03	2,20	2,33	0,657
Vidurkis	2,36	2,33	2,37	2,16	
Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida					
Mūsų mokykloje įprasta su mokiniais, tėvais, pedagogais kalbėtis apie mokinių įvairovę, pagarbą bei pagalbą vienas kitam	1,53	1,57	1,52	1,00	0,735
Mūsų mokykloje mokytojams dažnai trūksta laiko bendradarbiavimui*	3,32	3,06	3,38	3,33	0,684
Mūsų mokykla dalinasi ir perima kitų mokyklų gerąsias praktikas	2,16	1,57	1,57	1,67	0,060
Mūsų mokyklos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas toks pat kaip ir kitose Alytaus progimnazijose	2,79	1,60	1,86	2,33	0,014
Vidurkis	2,45	1,95	2,08	2,08	
Parama/pagalba bendruomenės įvairovei					
Mūsų mokykloje, mokiniui nepadarius pažangos, teikiama papildoma pagalba	2,00	1,63	1,57	1,67	0,493
Mūsų mokykloje mokytojai visada sulaukia paramos ir emocinio palaikymo iš kolegų	2,26	1,74	1,85	1,88	0,108
Mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų*	2,11	1,94	2,08	2,03	0,902
Vidurkis	2,12	1,77	1,83	1,86	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

**ĮTRAUKIOJO UGDYMO KULTŪROS VERTINIMO PRIKLAUSOMYBĖ NUO PEDAGOGO
PAREIGYBĖS, M, (N=122)**

Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Įtraukus ir pagarbus bendravimas ir bendradarbiavimas					
Mūsų mokykloje mokiniai noriai padeda vieni kitiems	2,26	2,14	1,88	1,33	0,085
Mūsų mokykloje priimamas kiekvienas mokinys, nepaisant jo specialiųjų poreikių ar kt. skirtubių	1,37	1,26	1,20	1,00	0,576
Mūsų mokykloje yra numatytas laikas mokytojams kartu analizuoti kiekvieno mokinio pažangą, planuoti tolesnį jo mokymąsi	2,53	2,00	1,91	1,67	0,177
Mūsu mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokytojais ir kitais darbuotojais	1,58	1,20	1,45	1,33	0,164
Mūsu mokykloje vadovai pagarbiai elgiasi su visais mokiniais	1,47	1,20	1,37	1,33	0,577
Vidurkiai	1,84	1,56	1,56	1,33	
Išorės partnerių į(si)traukimas					
Mūsų mokykloje pakanka bendravimo su tėvais formų (klubų, popiečių, bendrų žygių ir pan.)	2,00	1,86	1,77	1,67	0,779
Mokytojus erzina tėvai, kurie per daug kišasi į vaiko ugdymą	2,95	3,60	3,05	3,33	0,237
Mūsų mokykla iš savivaldybės visada sulaukia palaikymo ir pagalbos	3,84	3,20	2,78	2,33	0,078
Mūsu mokyklos bendradarbiavimas su socialiniais partneriais yra išplėtotas	2,74	2,17	2,18	1,67	0,412
Vidurkiai	2,88	2,70	2,44	2,25	
Tikėjimas kiekvieno galiomis ir gebėjimais					
Mūsų mokykloje vyrauja nuomonė, kad kiekvienas mokinys, įskaitant ir SUP, yra pajėgus mokytis ir daug pasiekti	2,37	1,86	1,89	2,00	0,273

Mūsų mokykloje labiausiai vertinami ir gerbiami mokiniai, kurie gali atstovauti mokyklą, garsinti jos vardą olimpiadose ir konkursuose	2,63	3,71	3,60	2,67	0,014
Mūsų mokykloje yra įprasta kiekvieną vaiką apdovanoti už koki nors asmeninį pasiekimą	2,00	1,74	1,82	1,67	0,835
Mūsų mokykloje neįmanoma pasiekti kiekvieno vaiko pažangos*	2,47	2,03	2,20	2,33	0,657
Vidurkis	2,36	2,33	2,37	2,16	
Įtraukiojo ugdymo vertybių sklaida					
Mūsų mokykloje įprasta su mokiniais, tėvais, pedagogais kalbėtis apie mokinių įvairovę, pagarbą bei pagalbą vienas kitam	1,53	1,57	1,52	1,00	0,735
Mūsų mokykloje mokytojams dažnai trūksta laiko bendradarbiavimui*	3,32	3,06	3,38	3,33	0,684
Mūsų mokykla dalinasi ir perima kitų mokyklų gerąsias praktikas	2,16	1,57	1,57	1,67	0,060
Mūsų mokyklos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas toks pat kaip ir kitose Alytaus progimnazijose	2,79	1,60	1,86	2,33	0,014
Vidurkis	2,45	1,95	2,08	2,08	
Parama/pagalba bendruomenės įvairovei					
Mūsų mokykloje, mokiniui nepadarius pažangos, teikiama papildoma pagalba	2,00	1,63	1,57	1,67	0,493
Mūsų mokykloje mokytojai visada sulaukia paramos ir emocinio palaikymo iš kolegų	2,26	1,74	1,85	1,88	0,108
Mūsų mokykloje bendraamžiai dažnai atstumia mokinius su negalia ar iš socialinės rizikos šeimų*	2,11	1,94	2,08	2,03	0,902
Vidurkis	2,12	1,77	1,83	1,86	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

**ĮTRAUKIOJO UGDYMO POLITIKOS VERTINIMO PRIKLAUSOMYBĖ NUO PEDAGOGO
KVALIFIKACINĖS KATEGORIJOS, M, (N=122)**

Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Paramos personalui politika					
Mūsų mokyklos vadovai palaiko pedagogų profesinę refleksiją ir tobulėjimą	1,47	1,11	1,22	1,00	0,090
Mūsų mokyklos vadovai telkia mokyklos bendruomenę ugdymo pokyčiams	1,58	1,29	1,37	1,00	0,237
Mūsų mokykloje naujam pedagogui visuomet skiriamas mentorius	2,11	1,97	2,05	1,33	0,906
Vidurkis	1,72	1,45	1,54	1,11	
Įtraukiamam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška					
Mokykloje vienas iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų yra įtraukusis ugdymas	2,37	1,71	1,69	2,33	0,020
Mokykloje kasdieninėje kalboje vengiama vartoti etiketes „specialieji poreikiai“, „specukai“ ir kt.	2,47	2,20	2,28	1,67	0,652
Mokyklos pagalbos vaikui politika labiau orientuota į „gaisrų gesinimą“ nei į prevenciją*	2,53	2,00	2,02	1,33	0,343
Mokykloje veiksminga švietimo pagalbos specialistų pagalba	2,21	1,80	1,75	1,33	0,384
Mokykloje įgyvendinama patyčių prevencinė programa yra veiksminga	2,05	1,63	1,75	1,67	0,358
Vidurkis	2,32	1,86	1,89	1,66	
Kliūčių šalinimo sistemos					
Mokykloje sukurta aiški, mokinių grįžusių/atvykusių iš užsienio tvarka	2,89	1,91	1,95	2,33	0,054
Mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas*	2,26	1,74	1,97	3,00	0,211
Mokykloje aiški lankomumo ir pamokų pateisinimo tvarka	1,42	1,11	1,25	1,00	0,296

Mūsų mokykloje yra gera pagalbos mokiniui, atėjusiam iš kitos mokyklos, sistema	2,58	1,86	1,85	1,67	0,121
Vidurkis	2,28	1,65	1,75	2,0	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

ĮTRAUKIOJO UGDYMO POLITIKOS VERTINIMO PRIKLAUSOMYBĖ NUO PEDAGOGO PAREIGYBĖS, M, (N=122)

Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Paramos personalui politika				
Mūsų mokyklos vadovai palaiko pedagogų profesinę refleksiją ir tobulėjimą	1,16	1,24	1,33	0,580
Mūsų mokyklos vadovai telkia mokyklos bendruomenę ugdymo pokyčiams	1,32	1,39	1,40	0,861
Mūsų mokykloje naujam pedagogui visuomet skiriamas mentorius	1,87	2,10	2,13	0,815
Vidurkis	1,45	1,57	1,62	
Įtraukiamam ugdymui reikalingų kompetencijų raiška				
Mokykloje vienas iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų yra įtraukusis ugdymas	1,74	1,88	1,73	0,735
Mokykloje kasdieninėje kalboje vengiama vartoti etiketes „specialieji poreikiai“, „specukai“ ir kt.	2,39	2,19	2,27	0,728
Mokyklos pagalbos vaikui politika labiau orientuota į „gaisrų gesinimą“ nei į prevenciją*	1,74	2,24	2,00	0,228
Mokykloje veiksminga švietimo pagalbos specialistų pagalba	1,65	1,97	1,60	0,283
Mokykloje įgyvendinama patyčių prevencinė programa yra veiksminga	1,58	1,90	1,47	0,066
Vidurkis	1,82	2,03	1,81	
Kliūčių šalinimo sistemos				
Mokykloje sukurta aiški, mokinių grįžusių/atvykusių iš užsienio tvarka	1,61	2,42	1,53	0,007
Mūsų mokykloje mokinio elgesio problemų sprendimas – konkretaus mokytojo reikalas*	1,55	2,25	1,60	0,011
Mokykloje aiški lankomumo ir pamokų pateisinimo tvarka	1,26	1,17	1,33	0,531
Mūsų mokykloje yra gera pagalbos mokiniui, atėjusiam iš kitos mokyklos, sistema	1,81	2,15	1,40	0,071
Vidurkiai	1,55	1,99	1,46	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

**ĮTRAUKIOJO UGDYMO PRAKTIKOS VERTINIMO PRIKLAUSOMYBĖ NUO
PEDAGOGO KVALIFIKACINĖS KATEGORIJOS, M, (N=122)**

Teiginiai	Kategorija				Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	Mokytojas	Vyresnysis mokytojas	Metodininkas	Ekspertas	
Personalizuotas mokymas					
Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį	1,84	1,29	1,48	1,33	0,062
Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais (žodiniu, vaizdiniu, kinesteziniu ar kt. būdu)	2,11	1,51	1,57	1,67	0,091
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis	2,47	1,54	1,55	1,33	0,001
Palaikau ir skatinu kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą	1,63	1,37	1,23	1,33	0,125
Vidurkis	2,01	1,42	1,45	1,41	
Individualios pažangos teikimas					
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema	2,58	1,89	1,65	2,33	0,039
Per pamoką arba po jos kiekvienam mokiniui suteikiu informaciją apie tai, ką jis išmoko ir kur turėtų tobulėti	2,37	2,03	2,26	1,33	0,427
Turiu laiko tikrinti ir kaskart pamokoje aptarti kiekvieno vaiko namų darbus	3,63	3,03	3,05	1,67	0,106
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai*	2,00	1,63	1,78	3,00	0,249
Vidurkis	2,64	2,14	2,18	2,08	
Įtraukioji švietimo pagalba					
Pas mus įprasta, kad specialieji pedagogai savo pagalbą teikia klasėje, kur vaikas mokosi, o ne atskirame kabinete	3,95	4,34	4,37	3,67	0,509
Kartu su manimi pamokoje dirbantis specialusis pedagogas, mokytojo padėjėjas padeda ne tik	3,37	4,20	3,95	3,67	0,327

specialiųjų poreikių turintiems, bet ir kitiems mokiniams					
Vidurkis	3,66	4,27	4,16	3,67	
Mokinių į(si)traukimas					
Klasėje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti*	3,26	2,89	2,55	4,33	0,064
Mano mokiniams sekasi analizuoti ir planuoti savo mokymąsi	2,47	2,40	2,22	1,67	0,391
Mokiniai geba pasakyti, kas sunku, patys paprašo pagalbos	2,11	2,00	2,00	1,67	0,889
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių	2,53	1,86	1,77	1,67	0,011
Vidurkis	2,59	2,28	2,13	2,33	
Kolegialus bendradarbiavimas					
Mūsų mokykloje įprasta stebėti kitų kolegų pamokas	1,89	1,31	1,58	1,33	0,101
Kitų kolegų nuomonė apie mano darbą man yra mažai naudinga*	3,00	1,94	2,02	4,00	0,002
Vidurkis	2,44	1,62	1,80	2,66	
Mokinių įvairovė kaip stiprybė					
Mano pamokoje silpnesni mokiniai dažnai nespėja ar nesugeba atlikti užduočių*	3,00	2,63	2,48	3,33	0,405
Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai	1,74	1,57	1,52	1,33	0,811
Mūsų mokykloje, nepaisant mokinio gebėjimų, kiekvienas įtraukiamas į bendrą klasės ar mokyklos menines, sportines ir kt. veiklą	1,53	1,34	1,45	1,33	0,824
Vidurkis	2,09	1,84	1,81	1,99	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku

**ĮTRAUKIOJO UGDYMO PRAKTIKOS VERTINIMO PRIKLAUSOMYBĖ NUO
PEDAGOGO PAREIGYBĖS, M, (N=122)**

Teiginiai	Pareigybė			Statistinis reikšmingumas (p≤ 0,05)
	PUG, 1-4 klasių mokytojas	5-8 klasių mokytojas	Švietimo pagalbos specialistas	
Personalizuotas mokymas				
Planuodamas pamoką numatau, kaip įtraukti kiekvieną mokinį	1,32	1,54	1,47	0,386
Ruošdamasis pamokai numatau galimybes mokytis skirtingais būdais (žodiniu, vaizdiniu, kinesteziniu ar kt. būdu)	1,45	1,74	1,53	0,300
Ruošdamasis pamokai parengiu skirtingo lygio užduotis	1,68	1,71	1,53	0,810
Palaikau ir skatinu kiekvieno savo mokinio išskirtinumą ir originalumą	1,39	1,36	1,13	0,427
Vidurkiai	1,46	1,58	1,41	
Individualios pažangos teikimas				
Mūsų mokykloje yra vieninga kiekvieno mokinio individualios pažangos vertinimo sistema	1,55	2,03	1,80	0,213
Per pamoką arba po jos kiekvienam mokiniui suteikiu informaciją apie tai, ką jis išmoko ir kur turėtų tobulėti	1,97	2,33	1,87	0,216
Turiu laiko tikrinti ir kaskart pamokoje aptarti kiekvieno vaiko namų darbus	2,71	3,31	2,53	0,039
Pastabos, draudimai ir gąsdinimai mano mokinius veikia geriau nei paskatinimai*	1,35	2,13	1,13	0,001
Vidurkiai	1,89	2,45	1,83	
Įtraukioji švietimo pagalba				
Pas mus įprasta, kad specialieji pedagogai savo pagalbą teikia klasėje, kur vaikas mokosi, o ne atskirame kabinete	4,45	4,17	4,67	0,299
Kartu su manimi pamokoje dirbantis specialusis pedagogas, mokytojo padėjėjas padeda ne tik specialiųjų poreikių turintiems, bet ir kitiems mokiniams	3,84	4,00	4,27	0,689
Vidurkiai	4,14	4,08	4,47	

Mokinių į(si)traukimas				
Klasėje yra mokinių, su kuriais kiti vengia kartu dirbti*	2,13	3,04	3,13	0,010
Mano mokiniams sekasi analizuoti ir planuoti savo mokymąsi	2,32	2,31	2,33	0,993
Mokiniai geba pasakyti, kas sunku, patys paprašo pagalbos	1,87	2,06	2,07	0,616
Mano mokiniai laikosi susitarimų ir klasės taisyklių	1,81	1,87	2,13	0,493
Vidurkiai	2,03	2,32	2,41	
Kolegialus bendradarbiavimas				
Mūsų mokykloje įprasta stebėti kitų kolegų pamokas	1,45	1,54	1,53	0,868
Kitų kolegų nuomonė apie mano darbą man yra mažai naudinga*	1,77	2,40	1,93	0,075
Vidurkiai	1,61	1,97	1,73	
Mokinių įvairovė kaip stiprybė				
Mano pamokoje silpnesni mokiniai dažnai nespėja ar nesugeba atlikti užduočių*	2,42	2,72	2,73	0,582
Savo pamokose darbą grupėse visada organizuoju taip, kad grupę sudarytų įvairių gebėjimų mokiniai	1,23	1,57	2,27	0,002
Mūsų mokykloje, nepaisant mokinio gebėjimų, kiekvienas įtraukiamas į bendrą klasės ar mokyklos menines, sportines ir kt. veiklą	1,35	1,47	1,40	0,748
Vidurkiai	1,66	1,92	2,13	

*Teiginys priešingas įtraukiojo ugdymo turiniui, perkoduotas kaip atvirkštinis, tai reiškia, kad 1 – nesutinku, 5 – sutinku