

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS**

VASARĖ PUŠKYTĖ
EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO PROGRAMOS
VADYBOS MOKYKLOJE SPECIALIZACIJOS
MAGISTRANTŪROS NUOLATINĖS STUDIJOS

MOKYKLOS VADOVO VAIDMUO ĮGYVENDINAT
ĮTRAUKAUS UGDYMO PRINCIPUS BENDROJO UGDYMO
MOKYKLOSE

magistro baigiamasis darbas

darbo vadovė: *Prof. dr. Odeta Merfeldaitė*

Vilnius, 2025

TURINYS

IVADAS	4
1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO CHARAKTERISTIKA	7
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata, prielaidos ir strategijos	7
1.2. Įtraukiojo ugdymo reglamentavimas ir organizavimas Lietuvoje	13
1.3. Mokymosi teorijų taikymas įtraukiojo ugdymo kontekste	17
2. MOKYMO ĮSTAIGŲ VADOVŲ VEIKLA ĮGYVENDINANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ	27
2.1. Mokyimo įstaigų vadovų vadmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	27
2.2. Mokyklos vadovo veiklos kryptys įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	29
3. MOKYKLOS VADOVO PATIRTIES ĮTRAUKIOJO UGDYMO KONTEKSTE ANALIZĖ	34
3.1. Tyrimo metodologija	34
3.2. Tyrimo rezultatų analizė	38
3.3. Diskusija	61
IŠVADOS	63
REKOMENDACIJOS	64
LITERATŪROS SĄRAŠAS	65
SANTRAUKA	75
SUMMARY	76
PRIEDAI	77

IVADAS

Temos aktualumas. Šiuolaikinėje ugdymo sistemoje vis didesnis dėmesys yra skiriamas vaikui ir jo poreikiams, o daugelyje organizacijų įtraukusis ugdymas tampa vienu iš prioritetinių tikslų. Kaip teigia psichologai Valantino (2011), ikimokyklinis amžius – yra vienas svarbiausių tarpsnių žmogaus tapumui bei socializacijai. Kryptingas, tikslingas ikimokyklinis ugdymas suteikia galimybę tobulėti sekančiuose mokymosi etapuose. Šiuo labai svarbiu žmogaus vystymosi tarpsniu susiformuoja svarbiausi asmenybės pagrindai, kurie vėliau mažai kinta.

LR švietimo įstatyme (2011) nurodyta, kad ikimokyklinio ugdymo paskirtis – padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etninės, socialinius, pažintinius poreikius. Vienas iš švietimo sistemos principų – lygių galimybių principas, kurio siekiamybė užtikrinti, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, būtų ugdomi ne tik specialiosiose ugdymo įstaigose, bet kartu su bendraamžiais ikimokyklinį ugdymą teikiančiose įstaigose. *Specialieji ugdymosi poreikiai* apibūdinami kaip pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, kuri atsiranda dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų skirtumų, palankių aplinkos veiksnių (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 2011 m. kovo 17d., 2011, 12p.). Bitino (2013) teigimu, siekiant užtikrinti ugdymo kokybę kiekvienam asmeniui, būtina sudaryti sąlygas išreikšti save, atskleisti ir plėtoti savo individualius gebėjimus. Teisinis Lietuvos specialiojo ugdymo reglamentavimas siekia užtikrinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų galių tobulinimą, galimybę ugdytis mažiausiai ribojančioje aplinkoje (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsalymas Nr. V-1795, 2011). Dėl to svarbu yra suburti specialistų komandą, kuri gebėtų suteikti reikiamą pagalbą ankstyvojo amžiaus vaikams bei jų šeimoms.

Specialusis ugdymas yra gana aktuali problema šiuolaikinėje švietimo sistemoje. Ališauskienės ir kt., (2018) teigimu, tokios sąvokos kaip integracija, integruotas ugdymas, inkluzinis ugdymas, mokykla visiems, kokybiškas ugdymas visiems, gali būti skirtingai interpretuojamas. Kitaip tariant, šios sąvokos gali turėti savitą turinį ir būti vartojamos kaip sinonimai. Labai svarbu, kad ne tik mokytojai, bet ir mokymo įstaigų vadovai suprastų, kad visiems vaikams turi būti sudarytos vienodos galimybės siekti kokybiško ugdymo. Ugdymo programų pritaikymas mokinių poreikiams ir gebėjimams yra svarbi mokyklos vadovų atsakomybės sritis (Mažylienė ir kt., 2011). Dauguma mūsų visuomenės narių į ikimokyklinio ugdymo įstaigas žiūri taip lyg šios įstaigos turėtų išspręsti visas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų problemas. Visuomenė gali tapti nepakanti, jei ugdymo įstaigos tų problemų

nesprendžia. Autoriaus Seiliaus (2001) teigimu, ugdymo įstaigos vadovo pareiga, išspręsti susidariusias problemas ir pateikti visą reikiamą informaciją. Nuo įstaigos vadovo priklauso ar darbas vyks nuosekliai ir kokybiškai. Dėl šios priežasties vadovo veikla tampa labai svarbiu aspektu įtraukiojo ugdymo kontekste ir būtina vadovo veiklą nukreipti į: *teigiamo požiūrio (bendruomenės, visuomenės) į SUP vaikus formavimą, tinkamos aplinkos, pritaikytos SUP vaikams kūrimą, švietimo paslaugų kokybės valdymą, tėvų informavimo būdų, formų įvairovę, inovacijų taikymą ir veiklos modernizavimą įstaigoje, ekspertinių žinių keitimosi, komandinio darbo organizavimą.*

Temos naujumas. Lietuvoje mokslininkų darbai dažnai apsiriboja įtraukiojo ugdymo problemomis, metodinių priemonių mokytojams tyrimais bei specialiųjų įtraukiojo ugdymo programų analize. Pasigendama tyrimų, kuriuose būtų analizuojama ikimokyklinių įstaigų vadovų vaidmuo ir veiklos įgyvendinimo ypatumai siekiant integruoti įtraukųjį ugdymą. Kasmet vaikų, turinčių specialiuosius poreikius daugėja, dėlto itin svarbu atkreipti dėmesį į vaikų turinčių specialiuosius ugdymo(si) procesų plėtojimą, integravimą. Pagalba minėtiems vaikams taptų veiksmingesnė, jei jų įtraukiojo ugdymo problemos būtų sprendžiamos ne tik mokytojų, tėvų, specialiųjų pedagogų, bet ir ikimokyklinių įstaigų vadovų bendradarbiavimu, tobulinant veiklas, kurios palengvintų įgyvendinant įtraukųjį ugdymą. *Šiame magistro darbe, remiantis moksliniais straipsniais, Lietuvos Respublikos įstatymais, norminiais teisės aktais, ataskaitomis ir kt. dokumentais bei empiriniu tyrimu bus tiriama mokyklos vadovų, kaip lyderių vaidmuo siekiant integruoti įtraukųjį ugdymą.*

Temos ištirtumas. Mokslininkai tyrė pagrindinius principus dirbant su SUP mokiniais, bendruomeniškumą, ugdymo turinio individualizavimą. Pakankamai daug tyrimų atlikta, kuriuose analizuojama gerosios praktikos pavyzdžiai kitose šalyse. Lietuvoje įtraukiojo ugdymo problemą nagrinėjo: Gerulaitis (2007), Geležinienė (2011) ir kt., Farrell ir Tweddle (2000). Užsienio mokslininkai analizuoja tėvų, vaikų ir mokytojų bendradarbiavimo kūrimą bei šios srities pasiekimus (Sailor, 2002). Kiti mokslininkai, tokie kaip Mitchel (2014) pristato strategijas mokytojams, grįstas įrodymais, vykdant įtraukųjį ugdymą, kuriomis pedagogai gali greitai ir nesunkiai pasinaudoti dirbant su SUP mokiniais. Švietimo valdymo, vadovavimo, administravimo, lyderiavimo aspektus analizavo: Jucevičius, (1998), Targamadžė, Želvys, Jacikevičius (1995), Cibulskas (1997), Miškinis (1987), Sakalas (1998) ir kt. Švietimo institucijų vadovų vaidmenį mokinio įtraukimo procese analizavo šie mokslininkai: Patty, Machoffas, Ransomas, Luehe ir kt. Tyrimai atskleidė, jog sėkmingas kokybės vadybos įdiegimas

organizacijoje yra nulemtas vadovų požiūrio į strateginės veiklos perspektyvą (Mosadeghrad, 2013, 2014a; Vyšniauskienė, 2014; Dhar, 2016; Ekanayake, Abeysinghe, 2017; Enggartyasti, Caraka; 2017; Nerdinger, Pundt, 2018; Čižikienė, 2019). Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus bendrojo ugdymo mokyklose iki šiol buvo mažai nagrinėta tema, todėl svarbu teoriškai ir empiriškai atskleisti mokyklos vadovo vaidmuo siekiant įgyvendinti įtraukaus ugdymo principus bendrojo ugdymo mokyklose, taip pat išsiaiškinti su kokiais iššūkiais susiduria vadovai bei pasidalinti gerosios praktikos pavydžiais.

Probleminiai klausimai:

1. *Kas vadovams yra įtrauki mokykla?*
2. *Su kokiais iššūkiais susiduria mokyklos vadovai įgyvendinant IUP?*
3. *Kaip mokyklos vadovai vertina savo vaidmenį įgyvendinant IUP?*

Tyrimo objektas – mokyklos vadovo vaidmuo siekiant įgyvendinti įtraukaus ugdymo principus (IUP) bendrojo ugdymo mokyklose

Tyrimo tikslas. Teoriškai ir empiriškai atskleisti vadovo vaidmenį siekiant įgyvendinti įtraukaus ugdymo principus bendrojo ugdymo mokyklose

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti įtraukujį ugdymą ir jo reglamentavimą Lietuvoje.
2. Išnagrinėti mokyklos vadovo vaidmenį ir pagrindines veiklos kryptis siekiant integruoti į įtraukujį ugdymą.
3. Išskirti pagrindines vadovo savybes ir veiklos kryptis reikalingas efektyviam įtraukiajam ugdymui.

Tyrimo metodai:

Mokslinės literatūros apžvalga. Teorinėje dalyje, siekiant atskleisti mokyklos vadovo vaidmenį įtraukaus ugdymo kontekste, nagrinėta Lietuvos ir užsienio mokslinė literatūra, mokslinės duomenų bazės publikacijos, straipsniai, įstatymai bei teisės aktai.

Kokybinis tyrimas – pusiau struktūriuotas interviu su mokyklų vadovais, siekiant išsiaiškinti patirtis bei požiūrį apie įtraukujį ugdymą. Šis metodas suteikia galimybę detaliai, išsamiai, gyliai ištirti pasirinktą temą.

Interviu medžiagos turinio analizė (angl. content). Metodas naudotas siekiant išanalizuoti pusiau struktūrizuoto interviu metu gautus duomenis bei išskirti pastebimas informantų atsakymų tendencijas.

1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO CHARAKTERISTIKA

Šiame skyriuje bus analizuojama įtraukiojo ugdymo charakteristika teoriniu aspektu. Pirmajame poskyryje pateikiama įtraukiojo ugdymo samprata, pagrindiniai principai bei įgyvendinimo strategijos. Antrame poskyryje apžvelgiamas įtraukiojo ugdymo reglamentavimas ir organizavimas Lietuvoje. Kituose poskyriuose pateikiamos mokslininkų išvalgos apie pagrindines mokymosi teorijas ir jų taikymą, integruojant įtraukųjį ugdymą bei atskleidžiamas mokyklos vadovo, kaip lyderio vaidmuo bei pagrindinės veiklos kryptys siekiant integruoti įtraukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose.

1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata, prielaidos ir strategijos

Mokslinėje literatūroje teigiama, jog kiekvieno vaiko savitumo ir unikalumo priimimas yra pagrindinis raktas siekiant įgyvendinti efektyvų įtraukųjį ugdymą. Svarbu pabrėžti, jog didžiausias dėmesys koncentruojamas į tarpusavio santykius, kurie paremti pagalba ir palaikymu dėl to, įtraukusis ugdymas ugdymo įstaigoje padeda formuoti tolerantišką ir įvairialypę visuomenę, kurioje kiekvienas vaikas yra vertinamas ir palaikomas (Vitkauskienė ir Martinaitytė, 2023). Pastebima, jog tiek Lietuvos, tiek užsienio autorių mokslinėje literatūroje pateikiama daug ir įvairių įtraukiojo ugdymo sampratų (žr. 1 lentelė).

Dažniausiai įtraukiamasis ugdymas yra apibūdinamas kaip pedagogų išipareigojimas įtraukti įvairių sutrikimų turinčius vaikus į bendrojo ugdymo aplinką (žr. 1 lentelė). Šis procesas pristatomas, kaip nenutrūkstamas, kuris padeda atskleisti kiekvieno vaiko individualius poreikius, vengiant bet kokių diskriminacijos apraiškų. Pasak, Matuzaitės (2024), kiekvienas mokinys turi teisę į kokybišką ugdymą, neišskiriant jo, kaip esančiu kitokiu ir turinčiu neįgalumą. Panašų apibrėžimą pateikia Chinas (2023), kuris teigia, kad mokyklose turi būti pašalintos visos kliūtys, kurios trukdo mokiniams dalyvauti švietimo sistemoje. Prieš tai pateiktas mintis papildė - Kielblock ir Woodcock (2023) teigdami, jog mokinių grupės turinčios specialiuosius poreikius turi būti ne tik įtrauktos, bet ir jaustis bendruomenės dalimi. Mokiniai turi teisę į išsilavinimą be diskriminacijos, mokytis aplinkoje, kurioje jaustų saugumą ir lygiavertiškumą (Morina, 2017). Galima teigti, jog visi vaikai turi tas pačias teises, kurios yra reglamentuotos teisinės sistemos.

Kiti autoriai, įtraukųjį ugdymą pristato plačiąja prasme. Remiantis Mitchell (2020), įtraukusis ugdymas apibrėžtas kaip vizijos, vietos, ugdymo turinio ir vertinimo pritaikymo,

priėmimo, prieinamumo, pagalbos, išteklų ir lyderystės jungtimi. Šias įžvalgas papildė Raudeliūnaitė ir Steponėnienė (2020), kurios pabrėžė aplinkos mokymosi būdų, formų, priemonių svarbą integruojant įtraukųjį ugdymą.

1. Lentelė. Įtraukiojo ugdymo samprata

Samprata	Autoriai
<i>Įtraukusis ugdymas</i> – tai ugdymo sistema, suteikianti galimybę visiems, specialių poreikių vaikams, mokytis ar juos mokyti ugdymo(si) aplinkoje kartu su kitais mokiniais pagal bendrą ugdymo programą.	Matuzaitė (2024)
<i>Įtraukusis ugdymas</i> apima teisę dalyvauti švietimo ir platesnės visuomenės gyvenime, vertybių ir bendruomenės pokyčių idėjas, poreikį pertvarkyti ugdymo įstaigą, kad būtų įtraukta įvairovė ir kliūčių, trukdančių visiems mokiniams gauti išsilavinimą, pašalinimą.	Chin (2023)
<i>Įtraukusis ugdymas</i> apibrėžiamas kaip tam tikrų mokinių ar mokinių grupių įtraukimas į įprastas klases ir (arba) įprastose ugdymo įstaigose.	Kielblock ir Woodcock (2023)
<i>Įtraukusis ugdymas</i> apibrėžtas kaip švietimo metodas, apimantis ugdymo įstaigas, kuriose visi mokiniai gali dalyvauti ir visi yra traktuojami kaip vertingi ugdymo įstaigos nariai.	Morina (2017)
<i>Įtraukusis ugdymas</i> apibūdindama, kaip inkluzinės kultūros formavimą ugdymo įstaigose, kuri grindžiama, specialių poreikių vaikų priėmimu, taip pat jų įtraukimu į ugdymo procesą kartu su normalios raidos bendraamžiais, filosofija.	Demchenko (2021)
<i>Įtraukusis ugdymas</i> yra pedagoginis požiūris, kuris pripažįsta, kad visi vaikai yra unikalūs ir skirtingi jis siekia užtikrinti, kad jie visi turėtų lygias galimybes gauti kokybišką ugdymą.	Vitkauskienė ir Martinaitytė (2023)
<i>Įtraukusis ugdymas</i> sukuria poreikį diegti ir kurti naujus mokymo(si) metodus, pereiti prie kiekvieno vaiko individualizuoto ugdymo, pritaikant ugdymo aplinką ir naudojant įvairias mokymosi formas.	Raudeliūnaitė ir Steponėnienė (2020)
<i>Įtraukųjį ugdymą</i> apibrėžia kaip vizijos, vietos, ugdymo turinio ir vertinimo pritaikymo, priėmimo, prieinamumo, pagalbos, išteklų ir lyderystės jungtį.	Mitchell (2020)

Šaltinis: sudarta pagal Matuzaitė (2024), Chin (2023), Kielblock ir Woodcock, Morina (2017), Demchenko (2021), Vitkauskienė ir Martinaitytė (2023), Raudeliūnaitė ir Steponėnienė (2020), Mitchell (2020).

Analizuojant įtraukųjį ugdymą itin didelis dėmesys skiriamas pritaikomumui, įgyvendinimui siekiant efektyviai integruoti įtraukųjį ugdymą į švietimo sistemą. Remiantis moksline literatūra ir joje esančiais tarptautiniais dokumentais, (European Agency for ..., 2017; Europos specialiojo ir ..., 2009), yra išskiriamos pagrindinės prielaidos skirtos ugdymo įstaigų vadovams siekiant integruoti įtraukųjį ugdymą. Rekomenduojama atkreipti dėmesį į:

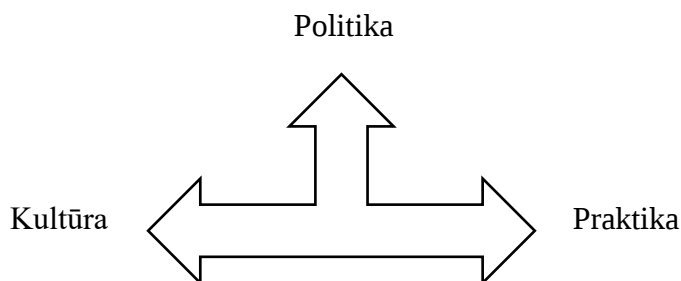
- teisės aktus, kurie skatina įtraukiojo švietimo plėtrą.** Tai įstatymai, politika, taisyklės, kurios užtikrina lygias teises, kurios nepriklauso nuo mokinių socialinės, ekonominės padėties. Teisės aktai turi užtikrinti finansavimą, švietimo prieinamumą ir pastovumą (Europos specialiojo ugdymo..., 2009);
- įtraukaus ugdymo švietimo skatinančią politiką,** kurioje apibrėžtos aiškos nuostatos, kurios užtikrintų galimybę gauti kokybišką ugdymą pažeidžiamų socialinių grupių

vaikams (European Agency for ..., 2017). Tuo siekiama, kad visi mokiniai gautų vienodas galimybes įgyti kokybišką išsilavinimą. Įtraukiojo švietimo politikoje siekiama sukurti palankią aplinką visiems besimokantysiems;

3. **valdymą ir finansavimą**, kurio modeliai turi būti orientuoti į kokybišką idėjų įgyvendinimą skatinant įtraukįjį ugdymą (European Agency for ..., 2017). Tinkamas finansavimas ir jo valdymas užtikrina reikiamas sąlygas mokiniams įgyti išsilavinimą. Jie suteikiami įgyti priemonės mokinių ugdymui, mokytojų mokymams, specialistų kvalifikacijos kelimams, tai padeda kokybiškai ugdytis;
4. **organizacinę kultūrą ir etosą**. Tai skatina visos ugdymo bendruomenės įsitraukimą bei teigiamų nuostatų puoselėjimą dėl mokinių įvairovės ir kitoniškumo (Europos specialiojo ugdymo... 2009). Mokiniai jaučiantys saugią aplinką visoje ugdymo įstaigoje, jaučiasi bendruomenės dalimi, kurioje gali savimi pasitikėti ir siekti tikslų;
5. **kokybišką įtraukiojo ugdymo praktiką** reikalaujančia investavimo į pedagogų pasirengimą dirbti įtraukiojo ugdymo sistemoje. Tai pedagogų kompetencija, žinios bei gebėjimai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo idėjas. Taip pat labai svarbus kvalifikacijos tobulinimas, individualizuojant įtraukiojo ugdymo procesą (Europos specialiojo..., 2009);
6. **vertinimą ir stebėseną**. Stebimas mokinių tobulėjimas, ar pavyksta pasiekti metinius tikslus, o pedagogams tinkamai pateikti ugdymosi medžiagą ir ja skatinti mokinių norą mokytis (European Agency for..., 2017);
7. **pagalbos sistemą**, kuriomis siekiama palaikyti vaiko įsitraukimą ir dalyvavimą, stengiamasi suteikti jiems visą reikiamą pagalbą. Šią sistemą sudaro ugdytojai, kurie yra visada arčiausiai vaiko, t.y. šeima, pedagogai, socialiniai pedagogai ir t.t. Pagalbos sistemų veiksmingumą užtikrina bendradarbiavimas tarp skirtingų pagalbos sistemos lygių (European Agency for ..., 2017);
8. **dalyvavimą (įgalinimą)**. Tai visų ugdytinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, gebėjimų pastebėjimas ir ugdymo potencialo realizavimas, įtraukiant juos į prasmingą veiklą. Šis principas yra susijęs su pedagogų pasirengimu, skirtingų gebėjimų vaikų ugdymo aplinkos formavimu ir poreikius atitinkančio ugdymo turinio modeliavimu (Europos specialiojo ugdymo..., 2009).

Taip pat Booth ir Ainscow (2016) išskyrė tris pagrindines dimensijas: politiką, kultūrą ir praktiką (žr. 2 paveikslą), kurios tarpusavyje yra susijusios ir jų įgyvendimas, pritaikymas mokyklų aplinkoje itin svarbus.

Pirmoji dimensija - *įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimas*. Ši dimensija apima visa mokyklos bendruomenę: pedagogus, tėvus, mokinius, kitus specialistus ir administraciją. Šioje dimensijoje svarbi yra mokyklos kultūra, kurioje visiems gera ir saugu būti. Kiekvienas mokinys turi teisę į aukštos kokybės išsilavinimą be diskriminacijos aplinkoje, kuri užtikrina jų saugumą ir gerovę, kad turėtų būti puoselėjami teigiami, rūpestingi ir pagarbūs santykiai su mokiniais, bendraamžiais ir mokytojais (Woodcock ir kt., 2022).



2 pav. Įtraukiojo ugdymo dimensijos (Booth, Ainscow, 2016)

Antroji dimensija - *įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimas*. Didelis dėmesys skiriamas suvokimui. Į įtraukįjį ugdymą žiūrima, kaip į sistemą – pradedant bazine teisine sistema ir politika orientuotą į inkluzijos idėją, baigiant socialiniu asmens įgalinimu bendruomenėje (Kmieliauskaitė, 2019). Siekiant veiksmingai įgyvendinti įtraukią politiką, mokyklos turi puoselėti įtraukią kultūrą, kurią papildytų įtrauki praktika. Sėkmingai integracijai, Kostko (2015) teigimu, yra būtina sisteminės integracijos politika, nes susitelkus vien į ekonominės gerovės siekius, gali būti pasiūlomos nebūtinės paslaugos ir pasiekiamas tik trumpalaikis integracijos efektas. Politika užtikrina nuostatų laikymąsi, valdymą ir finansinių išteklių paskirstymą.

Paskutinioji dimensija - *įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimas*. Įtrauki praktika apima gebėjimą keisti ir diferencijuoti mokymą, kad būtų atsižvelgta į mokinių poreikius ir nusistatyti jų asmeninius tikslus, kurie padėtų juos įgyvendinti. Mokytojai aktyviai motyvuoja mokinius mokytis, suteikdami įvairias galimybes pademonstruoti žinias ir įgūdžius, palaiko savarankišką mąstymą, nustato svarbiausius prioritetus ir stengiasi mokinius motyvuoti. Svarbu diferencijuoti, individualizuoti, personalizuoti ugdymą, kiekvienam suteikti pagalbą, atsižvelgiant į individualius mokinių poreikius, sudarant mokytojams galimybę tobulinti įtraukiojo ugdymo kompetenciją, mokytis vieniems iš kitų bendradarbiaujant ir sprendžiant problemas (Booth, Ainscow, 2016). Galima teigti, jog daugelyje pasaulio šalių yra pateikta bazinės prielaidos, kuriomis remiantis gali būti įgyvendintas įtraukusis ugdymas. Teisiniai dokumentai orientuojasi į

plastesnių principų pristatymą, o kita dalis principus susieja su mokyklos mikroklimatu, kur labai svarbi tiek kultūra, politika ir praktika.

Mokslinėje literatūroje išskiriamos šešios įtraukiojo ugdymo strategijos (žr. 3 lentelė). Kaip pateikta trečioje lentelėje *įtraukiojo ugdymo strategijos* daugiausiai yra orientuotos į mokinio gebėjimus ir diferencijuoto mokymo organizavimo principus. Taigi, galima teigti, jog pedagogas, organizuodamas ugdymo procesą, privalo atsižvelgti į kiekvieno vaiko fiziologinę ir psichinę raidą, ypač į individualias vaikų savybes (Mukhammadjonovna, 2022). Siekiama, jog mokymas būtų pritaikomas taip, kad visi klasėje besimokantieji galėtų sėkmingai ugdytis. Mokiniai gautų mokymosį planą, kuris atitiktų jų poreikius ir išsikeltus tikslus.

3. Lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo strategijos

Strategijos	Apibūdinimas	Autoriai
1. <i>Kompetencijomis grįstas mokymasis</i>	Ši strategija orientuota į kompetencijomis pagrįstą mokymą. Mokiniai mokosi remdamiesi ir dalydamiesi su bendraamžiais savo ankstesne patirtimi bei sujungia naujas žinias ir patirtis su jau turimomis žiniomis. Mokytojas tiesiogiai neperduoda mokiniams žinių. Mokytojo tikslas sukurti aktyvų ugdymosi sąlygas, kurios padėtų mokiniams patiems susikurti savo žinias.	Hummel (2021)
2. <i>Personalizuotas mokymas</i>	Ši strategija orientuota į unikalius kiekvieno mokinio asmeninius poreikius, interesus, tikslus ir stipriąsias puses.	Culatta (2016), Levine & Patrick, (2019), Virtanen, (2022)
3. <i>Ugdymo individualizavimas, diferencijavimas</i>	Ši strategija orientuota į tai, jog mokymo turinys, mokymo metodai ir mokymosi tempai parenkami individualiai siekiant atitikti kiekvieno mokinio individualius gebėjimus (stiprybes) ir ugdymosi poreikius.	Kaffemanienė ir kt., (2023)
4. <i>Individualus ugdymo/švietimo pagalbos planas</i>	Individualus ugdymo planas yra rašytinis dokumentas, kuriame nurodomi mokinio akademiniai tikslai ir būdai jiems pasiekti.	Watson (2021)
5. <i>Bendradarbiavimu grindžiamas mokymas(is)</i>	Ši strategija orientuota į mokymo ir mokymosi refleksiją – tai gebėjimas stebėti ir analizuoti savo veiklą, elgseną, keisti mokymo(si) įpročius, siekiant geresnių rezultatų.	Cross (2018)
6. <i>Universalus dizainas mokymuisi</i>	Ši strategija pagrįsta moksliniais tyrimais, priemonių sistema įtraukiojo mokymosi aplinkai kurti ir įgyvendinti	Kaffemanienė ir kt., (2023)

Šaltinis: sudarta pagal lentelėje pateiktus autorius.

Itin daug dėmesio skiriama diferencijuoto ugdymo strategija, kuri mokiniams leidžia ugdytis savo tempu ir pagal savo gebėjimus. Pasak Kaffemanienės (2023), mokytojai turi sudaryti aiškius mokymosi uždavinius, nurodant tikslą ir kaip jis bus įgyvendinamas. Toks rašytinis dokumentas įneša į pačią sistemą pakankamai daug aiškumo ir suteikia galimybę kryptingai

vydyti edukaciją (Watson, 2021). Kitokias įžvalgas pateikė Hornby (2015), kur didžiausias dėmesys buvo skiriamas suteikti visiems besimokantiems galimybes, kurios atitiktų bendrąjį išsilavinimą. Tokiu būdu vaikai yra įgalinami aktyviai veikti, lengviau priimama vaikų įvairovė, akcentuojamos mokinio stipriosios savybės, taikomas įtraukusis ugdymas, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko poreikius. Taip pat Hornby (2015) atkreipia dėmesį į tai, jog skatinant švietimo prieinamumą, teikiant kompleksinę pagalbą bei fiksuojant mokinių rezultatus ir stiprybes yra kuriama bendruomenė, kurios pagrindas yra bendradarbiavimas tarp mokytojų, mokinių, šeimos narių ir kitų specialistų. Kiekviena strategija papildo viena kitą taip sudarant galimybes sėkmingai įtraukųjį ugdymą integruoti į švietimos sistemą.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusis ugdymas yra procesas, kuriuo siekiama įgyvendinti kokybišką visų mokinių ugdymąsį. Įtraukusis ugdymas apima platų strategijų ir veiklų bei procesų spektrą, kurio tikslas yra įgyvendinti visuotinę teisę į kokybišką, tinkamą švietimą. Įtraukiojo ugdymo sampratos paaiškina, kad visi turi teisę būti lygiaverčiais savo mokyklų bendruomenių nariais. Prielaidos atskleidžia veikimo pobūdį, o strategijos parodo konkrečias įgyvendimo gaires. Moksliniuose straipsniuose teigiama, jog įtraukiojo ugdymo strategijos daugiausiai yra orientuotos į diferencijavimo principus.

1.2. Įtraukiojo ugdymo reglamentavimas ir organizavimas Lietuvoje

Šiuolaikinėje visuomenėje vis labiau, siekiama integruoti įtraukųjį ugdymą į bendrąją švietimo sistemą. Sėkmingai integracijai reikalingi ne tik įvairūs specialistai tokie, kaip: specialieji pedagogai, logopedai, mokinio padėjėjai ir kt., bet taip pat svarbus teisinis įtraukiojo ugdymo proceso reglamentavimas. Lietuvoje išskiriami trys pagrindiniai įstatymai:

- *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas;*
- *Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas;*
- *Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas.*

Pagal LR švietimo įstatymą, standartinis pradinio ugdymo pradžios amžius, kai vaikui kalendoriniais metais sukanka 7 metai. Išimtis specialiųjų poreikių turintiems vaikams, kuriems atitinkamais kalendoriniais metais sukanka 7 metai ir yra reikalinga nuolatinė kvalifikuotų specialistų pagalba. Taip pat reikalingas sveikatai palankus dienos režimas. LR švietimo įstatyme pabrėžiama, jog visos bendrojo lavinimo mokyklos turi būti pasirengusios priimti ir sėkmingai ugdyti mokinius, turinčius įvairių specialiųjų poreikių, užtikrinant jiems reikiamą pagalbą ir pritaikymus. Tai apima kvalifikuotų specialistų komandos buvimą, mokytojų kompetencijų ugdymą, individualizuotų ugdymo programų kūrimą ir tinkamos aplinkos pritaikymą. Taip pat LR švietimo įstatyme teigiama, jog SUP turintiems mokiniams:

- turi būti nustatomi sunkumai, kurie yra skirstomi į: labai didelius, didelius, vidutinius ir nedidelius;
- nustatoma pedagoginė ir psichologinė darbo organizavimo tvarka, kuria nustato švietimo ir mokslo ministras pasitaręs su sveikatos ministru;
- sudaroma galimybė baigti mokslo metus vėliau, nei numatyta tvarką;
- mokslo metų eigoje leidžiama sustabdyti ugdymą, imti atostogas, daryti pertraukas;
- keisti ugdymo programą taip, kad atitiktų mokinio individualius gebėjimus;
- suteikiama daugiau pagalbos. Mokytojai parengia dalomąją medžiagą, difiarenціюoja užduotis, taiko tinkamus metodus. Pagalbos specialistai užsiima su mokiniu suteikdami psichologinę pagalbą, paramą, teikdami mokytojui rekomendacijas, kaip dirbti su mokiniu ir t.t.

Galima teigti, jog Lietuvos teisės aktai rodo aiškų įsipareigojimą užtikrinti individualizuotą ugdymą mokiniams, turintiems įvairių mokymosi poreikių. LR švietimo įstatyme 23 straipsnyje aprašoma pagalba mokyklai ir mokytojui, pagal kurią tikslas - didinti ugdymo veiksmingumą ir

skatinti visos mokyklos mokinių pažangą, taip pat pedagogų profesinį tobulėjimą, teikiant informaciją, žinias, rekomendacijas ir tobulėjimo galimybes. Siekiant pagerinti mokyklos ir mokytojų veiklos rezultatus ir mokinių ugdymo kokybę, psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios, socialinės pedagoginės pagalbos tarnybos teikia rekomendacijas, kaip mokytojams tobulinti savo įgūdžius.

Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme apibrėžiamos vaiko teisės, jo teisėti interesai ir visuomenės poreikis užtikrinti vaiko saugumą, ypač atsižvelgiant į jo elgesį, mokymąsi, suteikiant socialinę, pedagoginę, psichologinę ir specialiąją pagalbą. Šiuo įstatymu siekiama sukurti vidutinės priežiūros priemonių sistemą, kuri padėtų mokiniams spręsti jų probleminio elgesio problemas ir skatintų jų tobulėjimą, gebėjimą socialiai dalyvauti ugdyme. Analizuojamo įstatymo 4 straipsnyje yra nurodomi šie principai:

- **vaiko interesai.** Priimant, bet kokią sprendimą turi būti atsižvelgiama į vaiko gerovę. Turi būti suteikiama būtina apsauga ir imamasi visų tinkamų teisinių ir administracinių priemonių;
- **vaiko dalyvavimas priimant su juo susijusius sprendimus.** Vaikas turi teisę išreikšti savo nuomonę bet kuriame jį liečiančiame teisminiame ar administraciniame procese. Į šias nuomones turi būti atsižvelgta, nebent jos prieštarauja bendrai vaiko gerovei ir interesams;
- **individualizavimas.** Priimant su vaiku susijusius sprendimus būtina atsižvelgti į jo amžių ir brandos lygį, psichinę ir fizinę raidą, individualius poreikius, socialinę aplinką ir visus kitus svarbius veiksnius, kurie gali turėti įtakos vaiko gerovei;
- **pareigos ir atsakomybė.** Labai svarbu įdiegti vaikams atsakomybės jausmą už savo elgesį šeimoje, mokykloje. Taip pat svarbu suprasti veiksmų įvairiose aplinkose pasekmes;
- **priežiūros vykdymas kuo arčiau vaiko gyvenamosios vietos.** Vaikui turi būti sudaromos sąlygos likti jam pažįstamoje namų aplinkoje arba kuo mažiau trikdančiomis jo gyvenimo sąlygoms;
- **užtikrinamas vietos bendruomenės dalyvavimas vaikų priežiūros ir socialinės integracijos procese.**

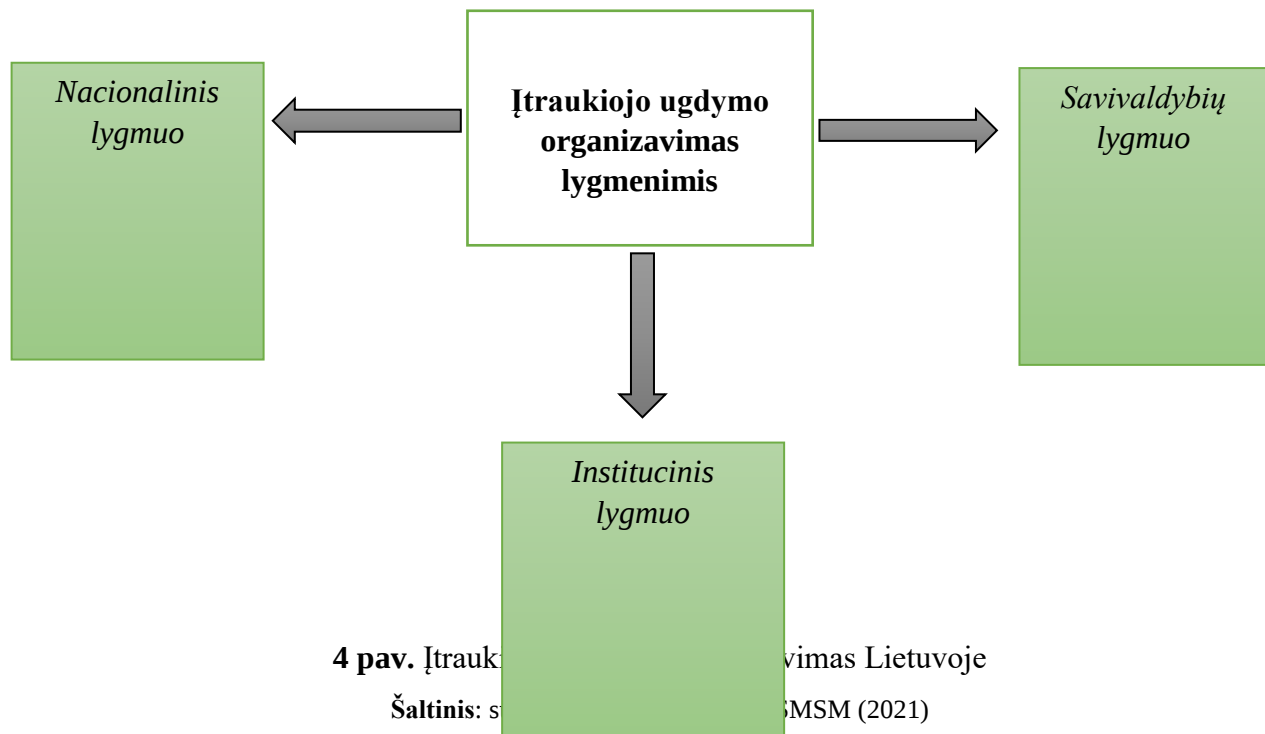
Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymo (2002 m.) 19 straipsnyje užtikrinama, jog SUP turintys vaikai gautų:

1. tinkamą paramą ir galimybes visapusiškai dalyvauti visose visuomenės gyvenimo srityse;

2. teisę visapusiškai dalyvauti kartu su bendraamžiais neformaliojo mokymosi, asmeninio tobulėjimo ir kūrybinių užsiėmimų veikloje;
3. visuomeninių pastatų, gatvių ir transporto priemonių pritaikymą.

Pateikti įstatymai užtikrina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), įtrauktį į švietimo sistemą. Visu tuo rūpinasi LR Vyriausybė kartu su valstybės ir savivaldybių institucijomis.

Lietuvoje įtraukusis ugdymas organizuojamas trijais lygiais: nacionaliniu, savivaldos ir instituciniu (žr. 4 pav.).



Nacionalinis lygmuo. Šiame lygmenyje Švietimo, mokslo ir sporto ministerija formuoja bendrąją įtraukiojo ugdymo politiką, priima įstatymus ir kitus teisės aktus, rengia nacionalines strategijas, skirsto finansavimą, nustato mokytojų rengimo standartus ir veikia per nacionalines agentūras, kurios teikia metodinę pagalbą, atlieka tyrimus ir analizę. Šiame lygmenyje itin svarbi Lietuvos įtraukties švietimo centro veikla (LĮŠC). Lietuvos įtraukties centras padeda:

1. švietimo bendruomenėms kurti įtraukiojo ugdymo strategijas ir sistemiškai jas diegti ugdymo procese;
2. teikti metodinę pagalbą švietimo darbuotojams siekiant pagerinti įvairių ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukimą į ugdymą;

3. tobulinti švietimo sistemos dalyvių kompetencijas, reikalingas įtraukiamam ugdymui įgyvendinti.

Savivaldybių lygmuo. Savivaldybių švietimo skyriai koordinuoja įtraukijį ugdymą, teikia pagalbą mokykloms, veikia pedagoginės psichologinės tarnybos (vertina vaikų poreikius, konsultuoja) bei išteklių centrai (aprūpina specialiomis priemonėmis, koordinuoja specialistus). Daugelyje savivaldybių veikiančių pedagoginių psichologinių tarnybų (PPT) specialistai atlieka vaikų, mokinių įvertinimą, teikia rekomendacijas ugdymui, skiria švietimo pagalbą ir (arba) ugdymo pritaikymą, bendradarbiaudami su mokyklų vaiko gerovės komisijomis PPT (2020);

Institucinis lygmuo. Šiame lygmenyje mokyklos vadovas yra atsakingas už įtraukiosios aplinkos kūrimą, individualizuotų ugdymo planų rengimą ir įgyvendinimą, mokytojų bendradarbiavimą, pagalbos specialistų komandos darbą ir bendradarbiavimą su tėvais. Siekiama formuoti bendruomenės narių vertybines nuostatas, kurti šiltus tarpusavio santykius. Taip pat sudaromos galimybės kiekvienam mokyklos darbuotojui prisidėti prie bendrų mokyklos rezultatų (SMSM, 2021).

Galima teigti, jog pagrindinis įstatymų tikslas, sudaryti sąlygas, kad vaikas turintis specialiųjų poreikių, jaustųsi saugus švietimo sistemoje. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme remiamasi individualizuotu mokymusi, kuris įpareigoja mokyklas prisitaikyti prie įvairių mokinių ir veiksmingai juos mokyti teikiant jiems pritaikytą pagalbą, keičiant mokymo programas ir pritaikant jiems saugią aplinką. Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme pabrėžiama vaiko teisių ir interesų svarba, įpareigojant visuose sprendimų priėmimo procesuose atsižvelgti į jo požiūrį, individualias savybes ir poreikius. Lietuvos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatyme dar kartą patvirtinamos lygios SUP turinčių mokinių teisės, užtikrinant jiems tinkamą ugdymą, pagalbą, galimybes visapusiškai dalyvauti visuomenės gyvenime, galimybę naudotis visomis vaikų veiklomis ir visapusiškai dalyvauti ugdymo procese. Pateiktais įstatymais remiasi įtraukaus ugdymo organizavimo procesas, kuris įgyvendinamas trijais lygiais: *nacionaliniu, savivaldybiu bei instituciniu*.

1.3. Mokymosi teorijų taikymas įtraukiojo ugdymo kontekste

Mokslinėje literatūroje: Vitkauskienė ir Martinaitytė (2023), Kielblock ir Woodcock (2023) teigia, jog įtraukusis ugdymas yra procesas reikalaujantis nemažai pastangų. Šis procesas reikalauja iš pedagogų aiškaus mokymosi plano, kuris motyvuotų, paskatintų mokinius mokytis, siekti užsibrėžtų rezultatų. Pedagogai siekiantis padėti mokiniams atlikti įvairias užduotis, sąmoningai ar ne, privalo naudojantis įvairiomis mokymosi teorijomis atrasti tinkamiausius mokymosi būdus, priemones padėsiančias konkrečiam mokiniui. Pasak, Simanjuntak (2018), išskiriamos keturios pagrindinės mokymosi teorijos:

1. biheavioristinė;
2. humanistinė;
3. kognityvinė;
4. konstruktyvistinė.

Šios mokymosi teorijos suteikia pedagogams galimybę rinktis kokiais metodais ir būdais ugdyti mokinius, siekiant, sumažinti sunkumus, su kuriais galimai mokinsys susidurs mokymosi procese. Itin svarbu, jog pasirinkti metodai būtų pritaikomi visoje klasėje atkreipiant dėmesį į mokinių individualius sugebėjimus ir poreikius. Didelė atsakomybė tenka pedagogams. Šiuolaikiniame pasaulyje pedagogai turi būti kūrybingi ir inovatyvūs, kad gebėtų sužadinti mokinių susidomėjimą mokymosi procesu, ugdytų mokiniuose gebėjimą spręsti problemas, kritiškai mąstyti, dalintis savo žiniomis su klasės draugais ir padėti vieni kitiems. Kaip teigia Pandie et. al., (2022), pedagogai turi būti entuziastingesni mokydami ne tik teorijos, kurią papasakoja ir perduoda žodiniu būdu, bet ir siektų įtvirtinti mokinių įgytas žinias (Pandie et. al., 2022).

Pirmoji, teorija yra *biheavioristinė mokymosi teorija*. Biheavioristinė mokymosi teorija atsirado XIX a. ir tapo populiari XX a. pradžioje. Vienas iš biheaviorizmo pradininkų buvo Edward Thorndike. Edwardo Thorndike'o pasiūlyta biheaviorizmo teorija yra pagrindinė teorija, kuri padeda suprasti, kaip vaikai mokosi ir ugdo savo gebėjimus. Thorndike'as pabrėžė, kad mokymasis - tai asociacijų arba ryšių tarp stimulo ir atsako formavimasis per patirtį (Ritonga ir kt., 2024).). Vaikai mokosi kartodamiesi, o už pageidaujamą elgesį gauna pastiprinimą iš aplinkos (Abdurakhman ir Rusli, 2017). Skirtingi mokslininkai išskiria skirtingas sudedamąsias dalis šios teorija (žr. 5 lentelė).

Kaip pateikta penktoje lentelėje, visi autoriai biheaviorizme akcentuoja žmogaus elgesį, kuris pasireiškia per stimulą ir reakciją. Pertiwi ir Syah (2024) teigia, kad biheaviorizmo teorijoje yra labai akcentuojamas žmogaus elgesys, kuris keičiasi, kai yra reaguojama į įvairius dirgiklius.

Pagal šį požiūrį žmogaus elgesys laikomas mechaniniu procesu, kurį valdo mokymosi dėsniai (Pertiwi ir Syah, 2024). Galima teigti, jog kuo dažniau mokomas dalykas yra kartojamas ir praktikuojamas, tuo greičiau mokiniai jį įsisavina. Mokymasis ir bet kokio dalyko išmokimas yra laikomas pagrindiniu žmogaus elgesio arba įpročių formavimosi modeliu. Šioje teorijoje pirmenybė teikiama atskiroms dalims, yra pabrėžiama aplinkos svarba, akcentuojamas reakcijų arba atsakymų formavimasis, pabrėžiama mokymo svarbą, akcentuojami mokymosi rezultatai, kurie atsiranda per pageidaujamą elgeio susiformavimą (Nurfadillah ir kt., 2024). Pasak autorių: Nai (2021), Amsari ir Padang (2018), elgesys formuojasi, kai yra suteikiamas stimulus, kurio pasekoje iššaukiama reakcija. Stimulus yra išorinės aplinkos pokytis, kuris skatina mokinį veikti, reaguoti. Atsakas yra bet koks elgesys, atsirandantis dėl stimulo (Kolís ir Artini, 2022).

5 Lentelė. biheavioristinė mokymosi teorija samprata

Samprata	Autoriai
<i>Bihevizorizmas</i> daro prielaidą, kad mokymąsi sudaro elgesio pokyčiai, atsirandantys dėl asociacijų tarp aplinkos dirgiklių ir stebimų individo reakcijų.	Karatsiori (2023)
<i>Bihevizorizmas</i> - tai teorija, kuria bandoma suprasti žmogaus elgesį. Bihevizorizmas daugiausia dėmesio skiria mokymosi procesui, kuriame yra paaiškinamas žmogaus elgesys.	Pertiwi ir Syah (2024)
<i>Bihevizoristinė teorija</i> numato, kad įpročiai formuojasi per sąlygojimo (stimulo), ryšio (atsako) ir pastiprinimo (pastiprinimo) modelius.	Nai (2021)
Pagal <i>bihevizoristinę teoriją</i> , mokymasis - tai elgesio pokytis, atsirandantis dėl stimulo ir atsako sąveikos.	Amsari ir Padang (2018)
<i>Bihevizorizmas</i> - tai teorija, kurioje daugiausia dėmesio skiriama stebimam elgesiui ir tam, kaip jis įgyjamas ir keičiamas dėl aplinkos poveikio, pavyzdžiui, apdovanojimų ir bausmių.	Giannoukos (2024)

Šaltinis: sudarta pagal lentelėje pateiktus autorius.

Visas mokymosi procesas vyksta per nuolatinis bandymus, kol pasiekiamas teigiamas rezultatas. Giannoukos (2024) teigimu, tam, kad būtų atsakas pasiekiamas tinkamas ir greičiau pasitelkiama *apdovanojimų ir bausmių sistema*. Pastebėta, jog taikant bausmes ir (arba) apdovanojimus mokomasi naujo elgesio ir (arba) nutraukiamas ankstesnis nepageidaujamas elgesys. Mokslinėje literatūroje labiau akcentuojama apdovanojimai negu bausmės. Šią įžvalgą pagrindžia Thorndike'o, kuris teigia, jog ugdyme lemiamą vaidmenį atlieka apdovanojimų skyrimas, kurį jis labai rekomenduoja (Anggraeni ir kt., 2023).

Mokiniai apdovanojimus vertina kaip savo pastangų įvertinimą. Kai mokiniai yra skatinami ir padrąsinami, tai skatina jų susidomėjimą mokymusi ir šis susidomėjimas auga ir toliau. To pasekoje įvyksta mokinių elgesio pokyčiai (Anggraini ir kt., 2019). Mokytojai turi

teikti tinkamą ir veiksmingą grįžtamąjį ryšį, kad padidintų mokinių susidomėjimą mokymusi. Mokytojų pagalba taip pat gali padidinti mokinių susidomėjimą klasėje nagrinėjama medžiaga.

Bihevioristinėje mokymosi teorijoje Thorndike'as (1898) pateikia 5 pagrindinius mokymosi principus, kuriuos pritaikant būtų pasiektas norimas elgesys. Išskiriami šie principai:

1. įpročių formavimas;
2. neleisti mokiniams patiems susikurti įpročių;
3. būti atsargiems formuojant įpročius;
4. neformuoti dviejų ar daugiau įpročių tuo pačiu metu, kai kitas įprotis nėra iki galo pasiektas;
5. kai įprotis formuojamas, mokytojas turi užtikrinti, kad mokinys suprastų, kaip tas įprotis bus panaudojamas.

Kitas mokslininkas, Skinneris (1938) išskyrė šiuos mokymosi principus:

1. *grįžtamas ryšys apie mokymosi rezultatus* (mokiniai pagiriami atliekant tinkamus darbus ir nebaudžiami, kai suklysta, stengiamasi išsiaiškinti klaidą, jog mokinys pasitaisytų ir klaidos (-ų) nebekartotų);
2. *mokymosi procesas turi atitikti besimokančiojo ritmą*;
3. *mokymosi procese turi dominuoti savarankiška veikla, bausmės nenaudojamos*;
4. *suteikiami apdovanojimai už mokinio tinkamą elgesį*.

Galima teigti, jog abiejų autorių: Thorndike'as (1898), Skinneris (1938) pateikti mokymosi principai didžiulę svarbą suteikia pedagogams. Pedagogai norintys, kad būtų paveiktas mokinio elgesys, turi nurodyti mokomo dalyko prasmę. Thorndike'as (1898), daugiausiai akcentavo įpročių formavimą, o Skinneris (1938) savarankišką veiklą, besimokančiojo ritmą ir apdovanojimo ir bausmių sistemą. Pastebėta, jog mokiniams suteikiama didžiulė motyvacija, kai mokytojai juos apdovanoja įvairiomis formomis: žodiniais ar rašytiniais pagyrimais ar betkoku kitoku būdu. Naudojant šią formą mokiniai jaučiasi įvertinti ir tai skatina jų motyvaciją.

Antroji, teorija yra *humanistinė mokymosi teorija*. Ši teorija, sukurta psichologų, tokių kaip Carlas Rogersas ir Abrahamas Maslowas, kurie pabrėžė besimokančiojo asmeninės patirties, vertybių ir motyvacijos svarbą mokymuisi (Giannoukos, 2024). Humanistinėje teorijoje pirmenybė teikiama žmogaus poreikiams ir interesams. Pagrindinė prielaida yra ta, kad mokinių elgesys kyla iš jų sąmoningumo ir vertybių. Ši teorija metė iššūkį biheviorizmo įsitikinimams ir pabrėžė žmogiškąsias savybes, tokias kaip laisvė, meilė, liūdesys,

pasirinkimas, tikėjimas, kūrybiškumas, sąmoningumas, savivertė (Tasnim & Ahmed, 2022). Tai prieštarauja anksčiau pritatyti - bihevioristinei teorijoje, kurioje manoma, kad visas elgesys yra stimulų ir dirgiklių sąveika. Humanistinė mokymosi teorija skatina mokinius ugdyti smalsią prigimtį, norą tyrinėti pasaulį ir norą kūrybiškai tobulėti, kad tarp mokinių atsirastų rūpestingumo, saugumo, abipusės pagarbos jausmas, be jokio išankstinio nusistatymo kitų žmonių atžvilgiu (Nurhuda, 2024).

Kaip pateikta šeštoje lentelėje (žr. 6 lentelė) humanistinėje mokymosi teorijoje svarbiausiu aspektu, pagal autorius, išskiriami: mokinių poreikiai, jausmai ir mokymasis pagal savo gebėjimus. Humanizme švietimas turėtų būti daugiau ne tik informacijos perdavimas ar praktinių įgūdžių mokymas, bet turėtų įkvėpti, skatinti kritinį mąstymą ir stiprinti mokinio pasitikėjimą savimi.

6. Lentelė. Humanistinės mokymosi teorijos samprata

Samprata	Autoriai
<i>Humanistinėje teorijoje</i> yra pabrėžiama, kad svarbu atsižvelgti į asmens visumą ir kiekvieno asmens unikalumą, žmogaus elgesys yra susijęs su jo vidiniais jausmais ir savimone.	Tulasi & Rao (2021)
<i>Humanizmas</i> reiškia kiekvienos unikalios žmogaus asmenybės gebėjimą veikti pagal savo gebėjimus, taip pat tai, kad mokymasis yra kūrybiška veikla – ir ne tik protas, bet mokinio jausmai svarbūs mokyme.	Mielkov ir kt., (2021)
<i>Humanistinėje teorijoje</i> pabrėžiamas požiūris, kad žmonės gali gyventi prasmingą ir visavertį gyvenimą vadovaudamiesi protu, kritiniu mąstymu ir asmenine laisve.	Giannoukos (2024)
Ši teorija laikoma sėkminga ir veiksminga, kai ji gali leisti mokiniui suprasti save ir savo aplinką, kad jis galėtų maksimaliai ir kuo geriau realizuoti save.	Nurhuda ir kt. (2023)
<i>Humanistinėje teorijoje</i> yra pabrėžiami mokinių poreikiai ir gebėjimai bei užtikrinamas mokytojų lankstumas ir pagalba mokiniams.	Tasnim & Ahmed (2022)

Šaltinis: sudarta pagal lentelėje pateiktus autorius.

Pasak Treve (2021), humanistinis ugdymas yra suinteresuotas ugdyti mokinių intelektualiu bei emociniu aspektais. Šią teoriją taikant mokiniai išsiugdo vertybes ir požiūrį, kurios teigiamai paveikia besimokantįjį ir jį supančią aplinką. Mokiniai tampa aktyviais mokymosi proceso dalyviais, kuriems mokytojas yra tik pagalbininkas. Mokytojas nėra vienintelis žinių šaltinis, kaip bihevioristinėje teorijoje, humanistinis mokytojas orientuotas į dialogą ir aktyvų mokinių dalyvavimą (Yudari ir kt., 2021). Mokytojas yra daugiau kaip mentorius nei žinių teikėjas jis padeda mokiniams pasiekti savirealizaciją naudojantis savo sugebėjimais (Karmini ir kt., 2021).

Remiantis Giannoukos (2024), humanistinis švietimas suteikia galimybę žmonėms gyventi prasmingą ir visavertį gyvenimą, kuris vadovaujasi protu, kritiniu mąstymu ir asmenine laisve. Šios teorijos sėkmei būdinga tai, kad mokiniai jaučiasi entuziastingi ir mielai imasi iniciatyvos, keičia elgesį, keičia mąstymo modelius ir gali veikti savo noru (Nurhuda ir kt., 2023). Ši teorija puikiai pritaikoma iki šių dienų ir sėkmingai ugdo mokinius pagal jų gebėjimus, atsižvelgiant į individualumą ir jausmus. Ši mokymosi teorija paremta šiais bruožais (David, 2015):

- *vaiko jausmais ir emocijomis*. Humanistinis požiūris linkęs atmesti bet kokius veiksnius, kurie trukdančius džiaugtis ir skaitina blogus jausmus;
- *socialiniais santykiais*. Šis bruožas skatina draugystę ir abipusę pagalbą tarp bendraamžių ir mokytojo su mokiniais;
- *atsakomybe*. Svarbu, jog mokiniai gebėtų kritikuoti, taisyti, atmesti ir tikrinti informaciją;
- *intelektu* (protas, žinios ir supratimas);
- *savirealizacija* (žmogaus giliausių ir tikriausių savybių pripažinimas). Išsilavinimas yra siekiamybė, o jam pasiekti mokiniai turi mokėti naudotis savo individualius gebėjimus ir siekti asmeninio augimo.

Šie bruožai atskleidžia, kad mokymasis vyksta atsižvelgiant į mokinio poreikius skatinat bendradarbiavimą, mokantis kritiškai mąstyti, ieškant savęs realizavimo.

Humanistinio ugdymo principai nusako, kokiomis taisyklėmis remiasi humanizmo teorija Pasak Gage ir Berliner (1991), išskiriami penki principai:

1. *mokiniai geriausiai mokosi tai, ką nori patys ir tai ką turi žinoti*. Jei besimokantieji suteikiama pasirinkimo laisvė, jie gali mokytis greičiau ir lengviau. Tai reiškia, kad studentams turėtų būti leidžiama tam tikromis apimtimis pasirinkti temas, medžiagą ir veiklos rūšis pagal nustatytą mokymo programą;
2. *žinoti, kaip mokytis, yra svarbiau nei įgyti daug žinių*. Mokiniai turėtų būti motyvuoti ir atsakingi patys už savo mokymosi pažangą. Humanistiniu švietimu siekiama padidinti jų pasitikėjimą savimi ir padėti skatinti besimokančiųjų savarankiškumą;
3. *savęs vertinimas yra prasminga mokinio mokymosi dalis*. Itin svarbu skatinti pačių mokinių prasmingą savęs vertinimą. Labai svarbu ugdyti besimokančiųjų gebėjimus lyginant pasiekimus tik su savo paties ankstesniais pasiekimais;

4. *jausmai yra tokie pat svarbūs kaip ir žinios.* Tiek žinios, tiek jausmai yra vienodai svarbūs. Humanistinis požiūris nemano, kad kognityvinės ir emocinės sritys yra atskiros. Atvirkščiai, jie kartu prisideda prie mokymosi pagrindo;
5. *mokiniai geriausiai mokosi nekeliančioje grėsmės aplinkoje.* Mokymosi aplinka turėtų suteikti atpalaiduojančią ir palankią aplinką, kad besimokantieji mokymo metu galėtų jaustis saugūs ir nestresuoti. Tik tada galimas efektyvus mokymasis.

Mokymosi procesas paremtas humanistinės mokymosi teorijos principais suteikia galimybę mokiniams pasiekti efektyvius mokymosi rezultatus. Svarbu, jog mokiniai žinotų prasmę mokomo dalyko ir tai būtų susietą su jų interesais. Kai mokymasis tampa prasmingu yra skatinama mokymosi motyvacija. Tai mokinius įgalina savarankiškai mokytis, o mokytojas jiems padeda eiti tinkama linkme. Toks komandinis darbas atneša mokiniams didesnę pasitikėjimą savimi ir puikius mokymosi rezultatus.

Trečioji, teorija yra *kognityvinė mokymosi teorija*. Ši teorija, sukurta tokių psichologų kaip Jeanas Piaget, Noamas Chomsky ir Jerome'as S. Bruneris, XX a. antroje pusėje, kurie pabrėžė, kad mokymasis yra susijęs su aktyviu informacijos išsaugojimu ir transformavimu atmintyje (Giannoukos, 2024). Šios mokymosi teorijos pagrindas - besimokantysis gauna, suvokia, įsimena žinias skirtingais mokymosi proceso etapais, kurios skirstomos į *pirmines* ir *antrines* žinias. Pasak Krieglstein ir kt., (2022), pirminės žinios - tai žinios, kurias žmonės įgijo per besikartojantį procesą pvz., problemų sprendimus arba gimtosios kalbos klausymą ir kalbėjimą, o antrinės žinios - tai perduodamos žinios, kurios laikomos svarbiomis pvz., mokykloje yra perduodamos antrinės žinios, tokios kaip rašymas, skaitymas, suvokimo užduotys ir pan. Šios žinios išlieka atmintyje, o atmintis šioje teorijoje yra pagrindinis aspektas.

Norint įsisavinti žinias, informaciją pirmiausia reikia apdoroti trumpalaikėje atmintyje, kurios talpa ir trukmė yra labai ribota (Zavgorodniaia ir Sorva, 2022). Toliau, gavus naują informaciją ji apdorojama ir vėliau gali būti saugoma ilgalaikėje atmintyje, kurios talpa ir trukmė nėra ribojamos (Sweller, 2023). Labai svarbu, pritaikyti informaciją praktiškai, tokiu būtu informacija perduodama į ilgalaikę atmintį. Norint perkelti žinias į ilgalaikę atmintį ir susieti jas su anksčiau įgytomis žiniomis, besimokantieji turi būti aktyvūs, suteldami dėmesį į mokymuisi svarbią veiklą (Klepsch & Seufert, 2020, 2021; Krell, 2017).

Kognityvinėje mokymosi teorijoje skiriamas didelis dėmesys kognityvinei apkrovai, kuri įtakoja informacijos laikymą atmintyje. Kognityvinės apkrovos teoretikai: Duran ir kt., (2022); Sweller, (2023) vieningai pripažįsta, kad egzistuoja dviejų tipų kognityvinė apkrova:

- ✓ **Vidinė (intrinsikinė) apkrova.** Ji susijusi su pačios užduoties sudėtingumu. Kuo užduotis sudėtingesnė, tuo didesnė bus vidinė kognityvinė apkrova;
- ✓ **Išorinė (ekstrinsikinė) apkrova.** Ji susijusi su informacijos pateikimo būdu. Prastas pateikimas, neaiškus paaiškinimas, ar per didelis informacijos kiekis gali padidinti išorinę kognityvinę apkrovą.

Mokslininkai prieina prie vieningos nuomonės - norint, kad mokymasis vyktų sėkmingai reikia mažinti išorinės apkrovos kiekį ir didinti vidinės apkrovos kiekį. Jei sąveikaujančių elementų skaičius darbinėje atmintyje yra per didelis, atsiranda kognityvinė perkrova ir mokymasis apsunkinamas (Chen ir kt., 2023). Tokiu būdu mokymasis vyks sklandžiai, nes besimokantysis sutelks dėmesį į svarbiausius dalykus ir gebės išskirti tai, kas reikalingiausia.

Kaip pateikta septintoje lentelėje, kognityvinėje teorijoje autoriai (žr. 7 lentelė) daugiau dėmesio skiria mokinių esamoms žinioms ir, kaip jie jas įgyja. Todėl kognityvinis požiūris orientuotas į tai, kad žinios būtų prasmingos ir padėtų besimokantiejiems susieti naują informaciją su ankstesnėmis žiniomis atmintyje. Remiantis Gkintoni ir Dimakos (2022) mokymasis, kuris pateikiamas mokyklos aplinkoje, priklauso nuo mokinių smegenų vystymosi funkcijų, psichologinio konteksto, mokymosi aplinkos, kognityvinių funkcijų ir emocijų bei motyvacijos, kurios padeda vaikui mokytis.

7. Lentelė. Kognityvinės mokymosi teorijos samprata

Samprata	Autoriai
<i>Kognityvinė teorija</i> yra trumpalaikės atminties ir ilgalaikės atminties procesų sąveika.	Cowan (2008); Sweller (2016)
<i>Kognityvinį mokymą</i> vertinamas, kaip žinių kaupimas ilgalaikėje atmintyje, kurios pajėgumas praktiškai neribotas.	Duran ir kt. (2022)
<i>Kognityvizmas</i> teorijoje besimokantieji reaguoja į pateikiamas žinias, stengdamiesi įsisavinti įvairią informaciją į savo atmintį.	Nai (2021)
<i>Kognityvinėje teorijoje</i> mokiniai aktyviai kuria žinias ir supratimą apie pasaulį per pažintinius procesus, tokius kaip suvokimas, dėmesys, atmintis ir problemų sprendimas.	Bandura (2009)
<i>Kognityvizmo</i> mokymosi teorija aiškinama kaip mokymasis, kuriame vyksta mokinio psichiniai pokyčiai, kurie atsispindi skirtingame elgesyje, todėl mokymosi procesą turi lydėti tikėjimas, ketinimas, motyvacija ir pan.	Lo, Tsai (2022). Design of 3D virtual reality in the metaverse for environmental conservation education based on cognitive theory. <i>Sensors</i> , 22(21), 8329.

Šaltinis: sudarta pagal lentelėje pateiktus autorius.

Itin svarbus teigiamas nusiteikimas, kuris įtakoja mokinių mokymosi rezultatus (Lo ir Tsai, 2022). Jeigu mokinių nusiteikimas yra neigiamas, jie neturės noro, nei motyvacijos mokytis, tada gali būti sunku pedagogui perteikti reikiamas žinias. Nuo nuotaikos gali priklausyti

mokymasis, teigiama, kad atmintis sustiprėja, kai žmogaus vidinė būseną (nuotaika ar sąmoningumas) mokymosi metu atitinka jo vidinę būseną informacijos įsisavinimo metu (Gkintoni ir Dimakos, 2022). Taip pat labai svarbu šioje mokymosi teorijoje perteikti tikslią informaciją, kuri nebūtų apkrauta išorine apkrova ir būtų siekiama kuo daugiau mokinius išmokyti naujų dalykų pasitelkiant darbinę ir išorinę atmintį, atsižvelgiant į jų emocinę būseną ir mokymosi aplinkos kūrimą.

Vienas iš šios teorijos pradininkų Džeromas Bruneris tris kognityvines stadijas:

- ✓ *1 stadija – veiksmų.* Šioje stadijoje daugiausia dėmesio skiriama supratimui per tiesioginį veiksmą, pavyzdžiui, manipuliuojant realiais objektais. Veiksmų stadijoje mokiniai gali įsisavinti žinias patys atlikdami fizines užduotis. Tai apima veiksmais pagrįstos informacijos kodavimą ir saugojimą atmintyje;
- ✓ *2 stadija – vaizdų.* Šioje stadijoje naudojami vaizdai arba vaizdinės priemonės, padedančios mokiniams suvokti informaciją. Vaizdų etape informacija priimama vizualiai ir saugoma vaizdų pavidalu. Mokiniai mokosi per vaizdinius, pavyzdžiui, paveikslėlius, diagramas ar vaizdo įrašus, kurie padeda jiems susieti abstrakčias sąvokas su realiu pasauliu (Arsyad ir kt., 2024);
- ✓ *3 stadija – simbolių.* Šioje stadijoje mokiniai abstrakčias sąvokas supranta pasitelkdami simbolius, tokius kaip žodžiai, skaičiai ar formulės, kad geriau suprastų mokymus dalykus (Arsyad ir kt., 2024).

Remiantis pateiktomis stadijomis mokiniai mokosi aktyviai tyrinėdami, lygiagrečiai skatinomas kritinis mąstymas ir ieškomi problemų sprendimų būdai.

Ketvirtoji, teorija yra *konstruktyvizmo mokymosi teorija*. Vieni iš pirmųjų mokslininkų, kurie išgarsino konstruktyvizmo idėjas buvo šveicarų psichologas Jean Piaget ir rusų psichologas Lev Vygotsky. Jie teigė, kad mokymosi aplinka, kurioje yra mokomi mokiniai įtakoja mokinių veiksmingą naujų žinių ir įgūdžių kaupimą (Nai, 2021). Konstruktyvizmo požiūris į mokymąsi grindžiamas tuo, kad kiekvienas žmogus turi gebėjimą rekonstruoti jau turimą patirtį ar žinias. Dėl šios priežasties mokymosi procese turėtų būti nustatyti kriterijai, kuriais remdamiesi mokiniai galėtų įgyti daugiau pažinimo įgūdžių. Pasak Burhanuddin ir kt., (2021), pagal šią mokymosi teoriją mokiniai aktyviai konstruoja žinias pagal savo supratimą apie tikrovę.

Remiantis aštuntoje lentelėje (žr. 8 lentelė) informacija, dauguma autorių teigia, jog žinių konstravimas yra esminis dalykas šioje mokymosi teorijoje. Konstruktyvizmo požiūris į mokymąsi grindžiamas tuo, kad kiekvienas žmogus turi gebėjimą rekonstruoti jau turimą patirtį

ar žinias (Nai, 2021). Mokiniai mokymosi procese mokosi pritaikydami naują informaciją kartu su tuo, ką jau žino. Kai susiduriame su kažkuo nauju, turime tai susieti su savo ankstesnėmis patirtimis, vienu atveju naują informaciją priimti, o kitu atveju atmesti naują informaciją kaip neaktualią. Bet kokių atveju esame aktyvūs savo žinių kūrėjai. Pabrėžiamas aktyvus mokinių vaidmuo, kuris sukuria pagrindą kritinio mąstymo įgūdžiams ugdyti ir gebėjimui susieti žinias su realiomis aplinkybėmis (Tohari ir Rahman, 2024). Besimokantieji susidurdami su naujomis žiniomis atsižvelgia į savo suvokimą. Jie ne tik klausosi informacijos, bet ir ją priima arba atmeta, turi galimybę dalintis savo nuomone ir įžvalgomis. Mokymosi procesas vyksta veiksmingiau ir efektyviau, jei mokiniai mokosi bendradarbiauti su kitais vaikais palankioje aplinkoje, padedami ir nukreipiami ko nors labiau kompetentingesnio, t. y. mokytojo arba suaugusiųjų (Tohari, & Rahman, 2024). Taigi, konstruktyvizme mokiniams yra suteikiama aktyviai mąstyti ir dalyvauti mokymosi procese. Pedagogas jiems padeda, juos nukreipia tinkama linkme, bet nenurodo, kaip jie turi priimti mokomą dalyką ir jį suvokti. Mokiniai mokosi susiedami savo patirtį, gebėjimus su naujomis žiniomis.

8. Lentelė. Konstruktyvizmo mokymosi teorijos samprata

Samprata	Autoriai
<i>Konstruktyvizmas</i> yra švietimo ir psichologijos teorija, pabrėžianti aktyvų besimokančiųjų vaidmenį kuriant savo pačių žinias ir pasaulio supratimą, o ne tik perimant jas iš išorinių šaltinių.	Giannoukos (2024)
<i>Konstruktyvistinė</i> mokymosi teorija nurodo, kad mokymosi procese daugiau dėmesio skiriama žinių konstravimui remiantis patirtimi ir laisvei jas tyrinėjant.	Nurhuda ir kt., (2023)
<i>Konstruktyvizmo mokymosi teorija</i> pabrėžia, kad mokiniams reikalingi gebėjimai, tokie kaip: prisiminti savo patirtį, gebėti ją palyginti su naujomis žiniomis ir gebėjimas pasirinkti problemų sprendimo būdus.	Suhendi and Purwarno (2018)
<i>Konstruktyvizmas</i> - tai naujų žinių kūrimo ar kaupimo procesas mokinių pažinimo procese, remiantis patirtimi.	Efgivia ir kt., (2021)
<i>Konstruktyvizmas</i> pabrėžia aktyvų mokinių vaidmenį, sukuria pagrindą kritinio mąstymo įgūdžiams ugdyti ir gebėjimui susieti žinias su realiomis aplinkybėmis.	Tohari ir Rahman (2024)

Šaltinis: sudarta pagal lentelėje pateiktus autorius.

Moksliniuose straipsniuose Putri, (2015) išskiria pagrindinius konstruktyviojo mokymosi bruožus:

- 1) suteikti mokiniams galimybę įgyti naujų žinių dalyvaujant veiklose;
- 2) bendradarbiauti mokymosi procese;
- 3) skatinti mokinių savarankiškumą;

- 4) skatinti mokinių aktyvų dalyvavimą mokymosi procese;
- 5) skatinti mokinius eksperimentuoti;
- 6) skatinti mokinius siekti aukštų mokymosi rezultatų;
- 7) skatinti mokinių natūralų smalsumą;
- 8) informuoti mokinius apie mokymosi rezultatus.

Galima teigti, jog didžiausias dėmesys sutelktas į mokinių *aktyvųjų mokymąsi*. Mokiniam suteikiama laisvė nebijoti klysti, eksperimentuoti. Mokinių savarankiškumas ir smalsumas yra vieni iš svarbiausių bruožų. Dėmesys sutelkiamas į mokinį ir jo aktyvų mokymąsi. Suteikiama laisvė nebijoti klysti, eksperimentuoti. Mokytojas skatina mokinius būti savarankiškesniais ir smalsesniais. Siekiant mokytojams padėti vaikams, kuria yra įtraukiamame ugdyme, svarbu atkreipti dėmesį į pagrindinius principus Nasri Aika (2013):

- mokytojas negali perduoti žinių mokiniui, kaip pasyviai klausytojui;
- mokiniai aktyviai ir nuolat konstruoja, todėl suvokimas visada keičiasi;
- mokytojas tik padeda sudaryti sąlygas, kad konstravimo procesas vyktų sklandžiai;
- mokytojas pateikia mokiniams aktualias žinias;
- mokymosi struktūros sudarymas yra pagrindinis;
- mokytojas turi žinoti mokinių nuomonę ir suvokimą;
- mokymosi programos pritaikomos atsižvelgiant į mokinių patirtį.

Apibendrinant keturias mokymosi teorijas galima teigti, jog šios teorijos yra taikomos įvairiomis formomis siekiant kurti efektyvų mokymąsi įtraukiamame ugdyme. Kiekviena mokymosi teorija turi skirtingus ugdymosi metodus, kuriuos pritaikęs mokytojas gali palengvinti mokymosi procesą. *Bihevioristinė mokymosi teorija* mokinius skatina dirbti savarankiškai. Mokymosi procesas paremtas kartojimo būdu, siekiant sukurti reikalingus įpročius. Mokytojo vaidmuo – nukreipti tinkama linkme ir padėti išvengti nesėkmių. Mokytojai siekdami išlaikyti mokinių motyvaciją taiko apdovanojimus. *Humanistinė mokymosi teorija* padeda mokiniams suvokti savo unikalumą ir reikšmingumą supančioje aplinkoje, priimti unikalius gebėjimus. Mokiniai skatinami bendradarbiauti, diskutuoti, kritiškai mąstyti ir spręsti problemas. Komandinis darbas atneša mokiniams didesnę pasitikėjimą savimi. Saugi aplinka itin svarbi humanistinėje mokymosi teorijoje. *Kognityvinėje mokymosi teorija* mokiniams suteikia galimybę pažinti pasaulį per savo patirtį ir supratimą. Šioje teorijoje mokiniai mokosi naudojant trumpalaikę atmintį, paskui viskas perkeliama į ilgalaikę, jeigu informacija yra įsisavinama ir panaudojama. Taip pat šioje teorijoje skatinamas kritinis mąstymas ir ieškojimas problemų sprendimų būdai. *Konstruktivizmo*

mokymosi teorija, teigia, kad žinios geriausiai įgyjamos per apmąstymo ir konstravimo procesą. Mokymasis kartu su bendraamžiais sudaro didelę svarbą žinių įsisavinimui, nes tuo metu vyksta žinių dalinimasis ir priimamos įvairios nuomonės.

2. MOKYMO ĮSTAIGŲ VADOVŲ VEIKLA ĮGYVENDINANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ

2.1. Mokyimo įstaigų vadovų vadmuo įgyvendinat įtraukųjį ugdymą

Šiuolaikinėje visuomenėje švietimo įstaigų veiksmingumas ir kiekvieno mokinio mokymosi kokybė tiesiogiai priklauso ne tik nuo mokinių, bet ir nuo to, kaip organizuojamas švietimas, ugdymo įstaigoje. Ypatingai didelis dėmesys skiriamas mokyimo įstaigos vadovams, kurie netik organizuoja mokymosi procesą, bet yra atsakingi už pokyčius mokykloje. Pasak Survutaitės (2021), vadovai atlieka pagrindinį vaidmenį tobulinant mokymo ir mokymosi praktiką, mokyklos politiką, taip pat palaikant ryšius tarp atskirų mokyklų ir išorinio pasaulio. Taip pat švietimo įstaigos vadovai tampa atsakingi ne tik už švietimo įstaigos kaip organizacijos vadybinius procesus – veiklos planavimą, organizavimą, valdymą, kontrolę, bet ir už pozityvaus mikroklimato puoselėjimą, švietimo įstaigos kaip nuolat besimokančios organizacijos kūrimą, mokinių pasiekimus ir kt. (Padgurskytė, 2020).

Įgyvendinant įtraukųjį ugdymą itin svarbi vadovo pozicija, kadangi reikia gebėti pasitelkti įvairius pedagogų gebėjimus, sustiprinti komandinę dvasią, motyvuoti ir įgalinti mokyklos bendruomenę kartu kurti įtraukiąją kultūrą mokykloje, įveikiant kasdieninius iššūkius (Bortini et al., 2016). Daugelyje mokyklų, įtraukusis ugdymas traktuojamas, kaip strateginis mokyklos vystymosi tikslas, už kurio įgyvendinimą atsakomybę prisiima mokyklos direktorius, kaip organizacijos lyderis, įkvepiantis ir vedantis bendruomenę vertybinių susitarimų įgyvendinimo link (Miltenienė ir kt., 2022). Mokslinėje literatūroje išskiriami dviejų tipų vadovai: *tradicinis mokyklos vadovas* ir *lyderis - mokyklos vadovas* (žr. 9 lentelę).

Pastebėta, tiek tradiciniai mokyklų vadovai, tiek lyderiai turi tarpusavyje panašumų, kadangi abu daro įtaką kitiems naudodamiesi tam tikrais įgaliojimais, kad pasiektų tam tikrus tikslus. Tačiau yra keletas skirtumų. Vadovai užtikrina sklandų darbą darbo vietoje, o lyderiai užtikrina ilgalaikių tikslų siekimą išsikeldami viziją ir kurdami naujas strategijas. Tradicinis mokyklos vadovas siejamas su stabilumo ir tvarkos mokykloje užtikrinimu, veiksmingu vadovavimu, kontrolės, planavimo bei organizavimo funkcijų vykdymu, tuo tarpu mokyklos vadovas – lyderis siejamas su socialiniu kontekstu, mokyklos pokyčių užtikrinimu, perspektyvos ir vizijos numatymo, atsakomybės paskirstymo procesais, mokyklos vadovo, lyderio kompetencija (Cibulskas ir kt., 2011, p. 47).

Vadovas yra svarbiausias asmuo mokyklos valdymo struktūroje, kuris atsakingas už viską, kas vyksta mokykloje ir aplink ją, tai – pagrindinė grandis, siejanti bendruomenę ir mokyklą (Laurinčiukienė ir Šiurkienė, 2012). Gebėjimas ugdyti lyderystę mokyklos vidinėje sistemoje, padeda daug lengviau integruoti įtraukųjį ugdymą į bendrąją švietimo sistemą.

9. Lentelė. Mokyklų vadovų bruožai ir vadovavimo ypatybės

<i>Tradicionis mokyklos vadovas</i>	<i>Lyderis - mokyklos vadovas</i>
<i>Bruožai:</i> kontrolė, šaltas protas, konservatiškumas, šaltakraujiškumas.	<i>Bruožai:</i> charizma, entuziazmas, ilgalaikiškumas, įgalinimas, motyvacija.
<i>Vadovavimo ypatybės:</i> biudžetas, taktika, nurodymai, terminai.	<i>Vadovavimo ypatybės:</i> strategija, vizija, koučingas, visuma, kryptis.

Šaltinis: sudarta pagal Obolensky (2016, p. 136)

Lambert (2003) siūlo lyderystę mokykloje vertinti atsižvelgiant į šiuos aspektus:

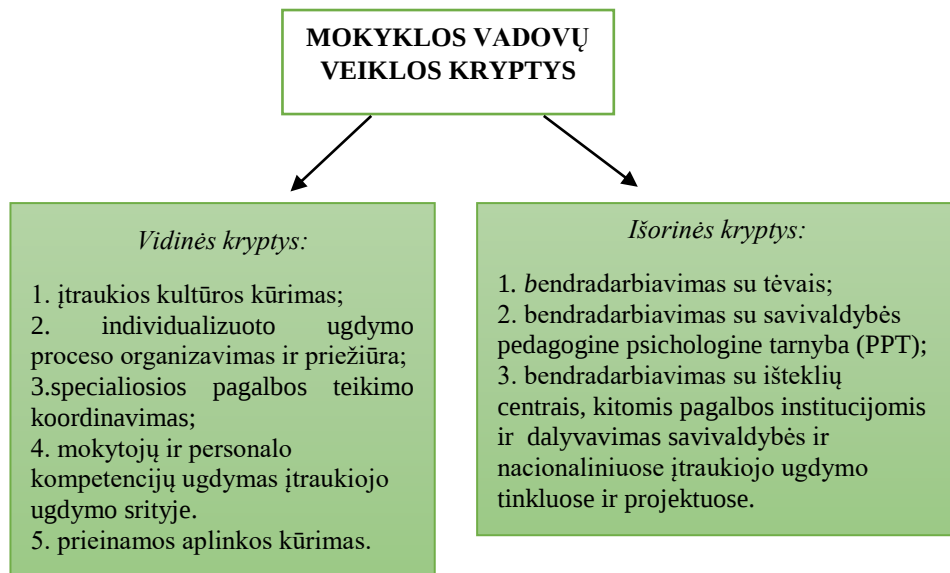
- ✓ tikslingos aplinkos kūrimas;
- ✓ darbuotojų įsitraukimas į mokyklos veiklą;
- ✓ pedagogų vaidmuo, kaip vedlių siekiant įgyvendinti mokyklos tikslus;
- ✓ bendrą suvokimą, kur lyderystė mokykloje suprantama kaip abipusis, tikslingas mokymasis bendruomenėje.

Lyderystės puoselėjimas padeda daug lengviau integruoti naujus procesus į mokymosi sistemą. Itin didelį svarbą turi tinkama komunikacija, kuri laikoma viena esminių lyderystės dalių. Įsiklausymas į visų mokyklos bendruomenės narių poreikis yra raktas į sėkmę. Vadovas - lyderis suteikia galimybę visiems reikštis, teikia grįžtamąjį ryšį. Remiantis Damkuvienė ir kt., (2019) erdvė, kurioje persidengia mokyklos vizija, asmens vizija ir asmeniniai įgūdžiai, įvardijama kaip personalo sėkmės zona. Vadovų sudaroma tinkama ir teigiama aplinka įgalioja mokinius pasitikėti savimi ir savo unikaliais gebėjimais. Mokiniai ne tik labiau pasitikės savimi, bet ir įgyja daugiau noro mokytis, pakila mokymosi motyvacija. O tai dar labiau stiprina bendradarbiavimą su visa mokyklos bendruomene.

2.2 Mokyklos vadovo veiklos kryptys įgyvendinant įtraukujį ugdymą

Vadovo atsakomybės galima suskirstyti į *išorines* ir *vidines* veiklos kryptis, kur didžiausias dėmesys yra nukreiptas į įtraukties įgyvendinimą (žr. 10 pav.)

Kaip pateikta 10 paveiksle, išskiriamos penkios pagrindinės vidinės mokyklos vadovų veiklos kryptys siekiant įgyvendinti įtraukujį ugdymą. Pirmoji - *įtraukios aplinkos kūrimas*. Šios veiklos pagrindinis tikslas - formuoti ir palaikyti mokyklos atmosferą, kurioje kiekvienas mokinys, nepriklausomai nuo jo individualių poreikių, būtų vertinamas, priimamas ir laikomas visaverčiu bendruomenės nariu. Taip pat skatinti toleranciją, empatiją ir pagarbą įvairovei tarp mokinių, mokytojų ir viso personalo. Siekiama kurti bendradarbiavimo ir pagalbos vieni kitiems kultūrą.



10 pav. Mokyklos vadovų veiklų kryptys

Šaltinis: sudaryta pagal geros mokyklos koncepcija (2015), Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba (2020), Lietuvos įtraukties švietime centras (2025).

Ši veiklos kryptis paremta geros mokyklos koncepcija (2015), kurioje teigiama, jog sėkmingą mokyklą iš esmės apibūdina veiksmingas jos paskirties įgyvendinimas, apimantis ne tik gerus akademinis rezultatus, bet ir ilgalaikę, reikšmingą ir malonią patirtį kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui. Toks mokyklos misijos suvokimas visos šalies mastu glaudžiai siejasi su įtraukiojo ugdymo principais, pagal kuriuos mokykla turi būti atvira kiekvienam vaikui, užtikrinant, kad kiekvienas mokinys mokytųsi pagal savo individualius gabumus ir siektų tinkamo ugdymosi. Lietuvos švietimo politikos sutartyje (2021-2030) yra pabrėžiama būtinybė

atliepti Geros mokyklos koncepcijos tikslus, kurie numato lygių galimybių užtikrinimą kiekvienam besimokančiajam. Joje įsipareigojama puoselėti saugią ugdymo aplinką visiems vaikams, aktyviai siekti mažinti patyčias ir smurtą. Be to, 2018 m. pradėta įgyvendinti Nacionalinė pažangos programa „Tūkstantmečio mokykla“ siekianti užtikrinti, kad kiekvienas Lietuvos vaikas, nepriklausomai nuo jo gyvenamosios vietos, socialinės, ekonominės ar kultūrinės kilmės, turėtų galimybę naudotis šiuolaikiška ir įtraukiančia ugdymo aplinka.

Antroji veiklos kryptis - *individualizuoto ugdymo proceso organizavimas ir priežiūra*. Šios veiklos pagrindinis tikslas - užtikrinti, kad būtų rengiami ir kokybiškai įgyvendinami individualūs ugdymo planai (IUP) kiekvienam SUP turinčiam mokiniui. Taip pat siekiama skatinti mokytojus pritaikyti ugdymo programas, diferencijuoti mokymo metodus ir užduotis, atsižvelgiant į mokinių individualius mokymosi poreikius. Lygiagrečiai, stebėti ir vertinti IUP įgyvendinimo efektyvumą, inicijuoti reikiamus pokyčius. Remiantis Vilniaus pedagoginė psichologinės tarnybos (2020) rekomendacijomis, mokslų metų pradžioje svarbu įvertinti mokinių adaptacijos ypatumus bei numatyti individualaus pagalbos plano sudarymo ir (ar) SUP įvertinimo reikalingumą. Pagal tai sudaryti bendrąją ugdymo programą, kuri būtų pritaikyta konkrečiam mokiniui. Taip pat rekomendacijose pateikiama mokytojams naudoti alternatyvius ugdymo metodus.

Trečioji veiklos kryptis - *specialiosios pagalbos teikimo koordinavimas*. Šios vidinės veiklos pagrindinis tikslas - užtikrinti efektyvų specialiųjų pedagogų, psichologų, socialinių pedagogų, logopedų ir kitų pagalbos specialistų darbą ir bendradarbiavimą. Taip pat sudaryti sąlygas specialistų komandai dirbti kartu su mokytojais, rengiant ir įgyvendinant ugdymo strategijas. Itin svarbu pasirūpinti reikiamais ištekliais (patalpomis, priemonėmis), jog būtų galima suteikti specialiąją pagalbą. Didžiausias dėmesys turėtų būti skiriamas specialistų komandai, tokie specialistams, kaip: specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas, mokytojo padėjėjai (pagal poreikį). Taip pat remiantis Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba. (2020) ir jų pateiktomis rekomendacijomis, kurios orientuotos į *įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose* - mokykla turi aprūpinti specialistus, dirbančius su SUP turinčiais vaikais (vaikus, turinčiais elgesio ir emocijų, autizmo spektro sutrikimų, vaikais, turinčiais judesio ir (ar) padėties, intelekto ir kt. sutrikimus) specialiosiomis mokymo priemonėmis bei ugdymui skirtomis techninės pagalbos priemonėmis, reikalingomis teikti kokybišką mokymo(si) paslaugą.

Ketvirtoji veiklos kryptis - *mokytojų ir personalo kompetencijų ugdymas įtraukiojo ugdymo srityje*. Šioje vidinėje veikloje, mokyklos vadovas turėtų daugiausiai dėmesio skirti mokymams, seminarams ir kitiems kvalifikacijos kėlimo renginiams, kurie būtų orientuoti į įtraukiojo ugdymo principus, metodus ir strategijas. Svarbu skatinti mokytojus tarpusavyje dalintis gera patirtimi ir bendradarbiavimu. Taip pat sudaryti sąlygas mokytojams konsultuotis su specialiosios pagalbos specialistais. Pastebėta, jog įgydami naujų kompetencijų mokytojai ir mokinio pagalbos specialistai gali greičiau atpažinti mokinio mokymosi problemas ir žinoti, kokių priemonių ar metodų imtis, kad padėtų mokiniui (Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba. (2020). *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose: Rekomendacijos*.)

Profesionalūs mokyklų vadovai įtraukia mokyklą į konsultuojamojo ugdymo ir mentorystės programas, stebi ir remia mokytojų kvalifikacijos tobulėjimą, vertina mokyklos ir savo veiklą, puoselėja bendradarbiavimą su mokinių tėvais ir kitomis institucijomis („Žvilgsnis į priekį: švietimo lyderystės kryptys ir perspektyvos“, dr. Beatriz Pont, EBPO Švietimo direktorato analitikė. Vilniuje 2013 m. rugsėjo 9–10 d. vykusios konferencijos „Lyderystė švietime“ pranešimas). Tai ne tik motyvuoja pedagogus, bet ir padeda siekti efektyvių rezultatų.

Penktoji, veiklos kryptis - *prieinamos aplinkos kūrimas*. Šios veiklos pagrindinis tikslas - užtikrinti fizinę mokyklos prieinamumą visiems mokiniams (pritaikyti įėjimai, tualetai, liftai ir kt.), rūpintis informacijos prieinamumu įvairiais formatais (pvz., garsinės knygos, vaizdinės priemonės) bei kurti saugią ir emociškai palankią aplinką, kurioje kiekvienas mokinyss jaustųsi komfortabiliai. Teigiama, jog pritaikyta mokymo(si) aplinka ne tik mažina barjerus, bet ir stiprina motyvaciją bei pasiekimus, padėdama mokiniams pasinaudoti savo potencialu (Lietuvos įtraukties švietime centras. (2025). *Mokymosi aplinkos pritaikymas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių*). Pritaikyta aplinka juos įgalina labiau siekti tikslų, ne tik siekiant įgyti žinių, bet ir ugdant kitus įgūdžius, tokius, kaip kritinis mąstymas, problemų sprendimas, bendradarbiavimas.

Remiantis Lietuvos įtraukties švietime centro (2025) pateikta informacija, išskiriami aplinkos pritaikymo būdai tokie, kaip **lauko erdvės** – užtikrinamas saugus ir prieinamas pateikimas į ugdymo įstaigą; **bendros mokyklos erdvės** – įrengiamos atsižvelgiant į mokinių mobilumo ir orientavimosi poreikius; **klasės erdvės** – adaptuojamos pagal mokinių gebėjimus, užtikrinant tinkamą apšvietimą, baldų išdėstymą ir prieinamumą. Taip pat gali būti naudojamos

įvairios sensorinės priemonės, padedančios mokiniui valdyti savo emocijas, pritaikyta medžiaga, kuri atitiktų mokinio gebėjimus ir kt.

Kaip pateikta 10 paveiksle, išskiriamos trys išorinės mokyklos vadovų veiklos kryptys, kurios orientuotos į mokyklos bendradarbiavimą su išorinėmis institucijomis ir tėvais, siekiant užtikrinti sėkmingą įtraukųjį ugdymą. Pirmoji išorinė veiklos kryptis - *bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais)*. Labai svarbus aktyviai įtraukti tėvus į vaiko ugdymo procesą, ypač rengiant ir įgyvendinant IUP, reguliariai informuoti tėvus apie vaiko pažangą ir teikiamą pagalbą ir organizuoti susitikimus ir konsultacijas su tėvais, siekiant geriau suprasti vaiko poreikius ir kartu ieškoti sprendimų. Psichologai pastebi, jog aktyvus tėvų dalyvavimas ne tik mokyklos aplinkoje, bet ir už jos ribų (pavyzdžiui padedant atlikti namų darbus, padedant įtvirtinti mokymosi medžiagą, ir t.t) gali teigiamai paveikti mokinio mokymosi rezultatus ir motyvaciją. Šioje vietoje itin svarbi tampa mokyklos atmosfera, grindžiama mokyklos personalo ir tėvų abipuse pagarba, savitarpio supratimu ir bendradarbiavimu, siekiu dalytis atsakomybe už vaikų ugdymą (Straipsnis žurnale: Valantinas, A., ir Čiuladienė, G. (2012). Tėvų į(si)traukimas į mokinių ugdymą. *Švietimo Problemos Analizė*, 8(72), 1-8.). Mokinio sėkmę lemia tvirta vaiko šeimos ir ugdymo įstaigos partnerystė. Dėl to, labai svarbus yra ryšys, kurį kuria tiek mokinio šeima, tiek mokyklos vadovas su vis abendruomene.

Antroji išorinė veiklos kryptis - *bendradarbiavimas su savivaldybės pedagogine psichologine tarnyba (PPT)*. Šios veiklos pagrindinis tikslas – bendradarbiauti su PPT specialistais dėl vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir pagalbos skyrimo, pateikti informaciją apie mokinių ugdymosi sunkumus bei sudaryti rekomendacijų sąrašą pagal kurį vaikas galėtų būti toliau ugdomas. Remiantis pateiktomis įžvalgomis parengimas individualus ugdymosi planas, kuriame numatoma mokinio veikla, kuri yra siejama su jo individualiais poreikiais, parenkant kitokias mokymosi priemones, ar kitokius mokymosi metodus.

Trečioji išorinė veiklos kryptis - *bendradarbiavimas su išteklių centrais, kitomis pagalbos institucijomis ir dalyvavimas savivaldybės ir nacionaliniuose įtraukiojo ugdymo tinkluose ir projektuose*. Šios veiklos pagrindinis tikslas palaikyti ryšius su regioniniais ar nacionaliniais išteklių centrais, kurie gali teikti metodinę pagalbą, specialistus ar specialias mokymo priemones, bendradarbiauti su nevyriausybinėmis organizacijomis ir kitomis institucijomis, dirbančiomis su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių, aktyviai dalyvauti įvairiuose projektuose, siekiant dalintis patirtimi ir perimti gerąją praktiką. Veiksmingas bendradarbiavimas su įvairiais centrais, paramos

institucijomis ir dalyvavimas įtraukiojo švietimo tinkluose yra ne tik naudingas, bet ir būtinas komponentas kuriant ir palaikant sėkmingą įtraukiojo švietimo praktiką.

Galima teigti, jog siekiant sėkmingai įgyvendinti įtraukujį ugdymą vadovui svarbu, kuo efektyviau vykdyti tiek vidines, tiek išorines veiklos kryptis.

Apibendrinat teorinę dalį galima teigti, jog *įtraukusis ugdymas* yra procesas, kuriuo metu siekiama suteikti vienodas galimybes visiems besimokantiejiems. Šis procesas apima platų strategijų ir veiklų bei procesų spektrą, kuris parodo konkrečias įgyvendinimo gaires.

Įtraukaus ugdymo procesas paremtais Lietuvos Respublikos įstatymais ir organizuojamas trimis lygiais: *nacionaliniu, savivaldybių bei instituciniu*.

Siekiant, jog įtraukiojo ugdymo procesas būtų kuo efektyvesnis ir sklandesnis yra pasitelkiami įvairūs mokymo metodai, elgsenos modeliai ir pan., kurie paremti mokymosi teorijomis tokiomis, kaip *bihevioristinė, humanistinė, kognityvinė, konstruktyvizmo*. Bihevioristinė mokymosi teorija mokinius skatina dirbti savarankiškai, humanistinė mokymosi teorija padeda mokiniams suvokti savo unikalumą, kognityvinėje mokymosi teorija mokiniams suteikia galimybę pažinti pasaulį per savo patirtį ir supratimą, o konstruktyvizmo mokymosi teorija, suteikia galimybes žinias įgyti per apmąstymo ir konstravimo procesą.

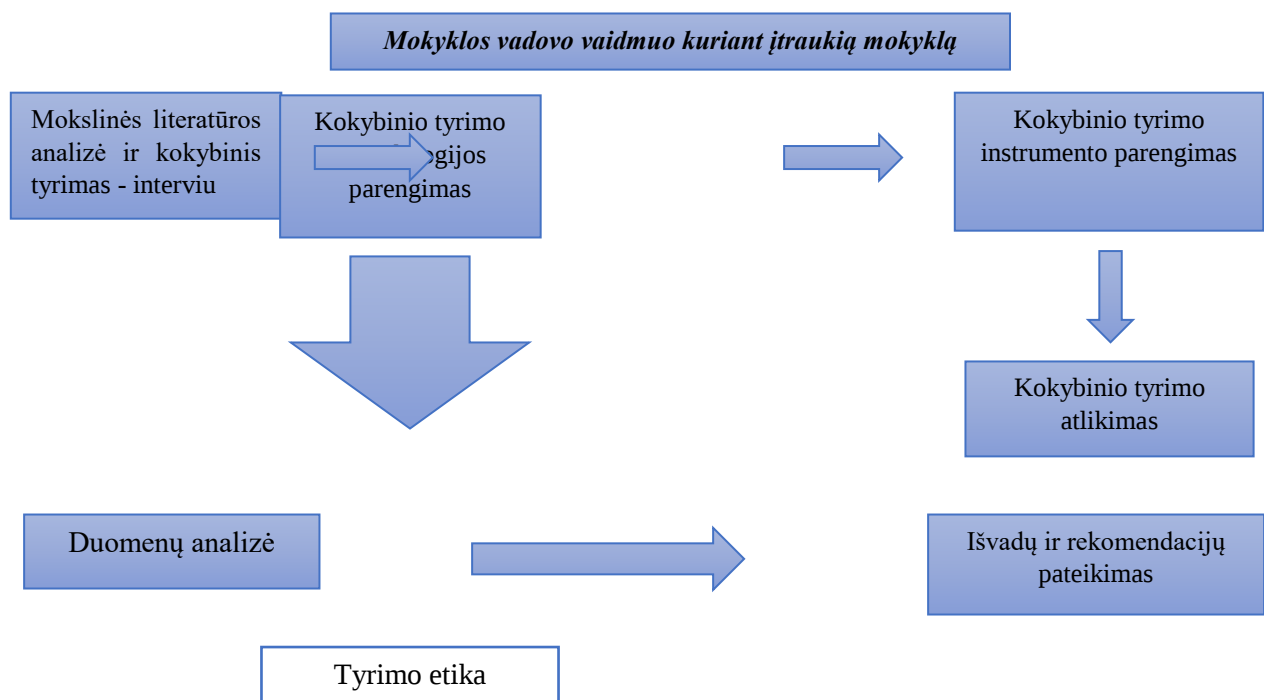
Įgyvendinant įtraukujį ugdymą bedrosiose ugdymo mokyklose mokyklos vadovo vaidmuo yra ypatingai svarbus. Mokyklos vadovas užtikrina, kad mokymo programa būtų veiksmingai įgyvendinama ir, kad mokiniai, turintys specialiuosius poreikius padarytų pažangą. Mokyklos vadovas kuria mokyklos kultūrą, užtikrina nuolatinį darbuotojų profesinį tobulėjimą, puoselėja aiškią įtraukties viziją. Visa tai jis įgyvendina per vidines ir išorines veiklos kryptis. Sėkmingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokykloje labai priklauso nuo mokyklos vadovo gebėjimo efektyviai vykdyti mokyklos veiklos kryptis, užtikrinant nuoseklų ir koordinuotą visos mokyklos bendruomenės darbą.

3. MOKYKLOS VADOVO PATIRTIES ĮTRAUKIOJO UGDYMO KONTEKSTE ANALIZĖ

Šiame skyriuje pristatoma tyrimo metodologija ir organizavimas. Aprašomas pasirinkto tyrimo tipas, tyrimo instrumentas, tyrimo imtis, tyrimo duomenų rinkimas ir tyrimo etika. Taip pat pateikiama tyrimo duomenų analizė ir interpretavimas.

3.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo tipas. Siekiant ištirti, mokyklų vadovų vaidmenį, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą buvo pasirinktas kokybinis tyrimo metodas. Šis metodas yra ypač tinkamas, kai informacija nėra plačiai ištirta ir reikia tikslesnės informacijos tyriamuoju klausimu (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Dėl to, taikant šį metodą, surinkti duomenys kokybinio tyrimo metu atskleis mokyklų vadovų sampratą apie įtraukųjį ugdymą, iššūkius bei sunkumus su kuriais susiduria mokyklų vadovai, taip pat pačio vadovo vaidmenį bei atskleis gerąsias patirtis. Tyrime bus išsiaiškinta kokius vadovai taiko metodus, kuo įtrauktis mokykloje pasireiškia, kaip ją sekasi įgyvendinti bendraujant su pedagogais, tėvais bei mokiniais. Tyrimas atliktas remiantis pateikta tyrimo logine schema (žr. 11 pav.).



11 pav. Tyrimo loginė schema

Tyrimo instrumentas. Šiam tyrimui atlikti pasirinktas *pusiau struktūruotas interviu metodas*, kuris pasak Bitino ir kt., (2008) yra grindžiamas interviu planu su iš anksto numatytais klausimais bei jų pateikimo seka, tačiau numatyta galimybė, kad tyrimo eigoje tyrėjas gali papildomai užduoti klausimus, kurie nebuvo įtraukti į planą, jei manoma, kad taip gali praturtinti tyrimą. Šiuo metodu respondentai nėra įpareigojami atsakyti į klausimus tiksliai, nes yra pateikiamas jų požiūris, nuomonės, atsižvelgiant į jų pačių asmeninę patirtį ir išvalgas. Tyrėjas privalo būti gerai susipažinęs su respondентаis, žinoti jų veiklą, prisitaikyti prie kalbėjimo tempo, stengtis fiksuoti kūno kalbą, emocijas veide. Mokyklų vadovams buvo paruoštas klausimynas kuris buvo sudaryti remiantis mokslinės literatūros analize. Klausimynas suskirstytas į atskirus 4 teminius blokus (žr. 12 lentelė).

12 lentelė. Anketos klausimų struktūra

<i>Nr.</i>	<i>Bloko pavadinimas</i>	<i>Klausimų pagrįstumas</i>	<i>Autoriai</i>
I.	Įtraukiojo ugdymo samprata	<i>Sudaryta siekiant išsiaiškinti, kaip respondentai supranta įtraukiojo ugdymą.</i>	Matuzaitė (2024), Martinaitytė (2023), Chin (2023), Kielblock ir Woodcock (2023), Ainscow (2020), Vitkauskienė, Raudeliūnaitė, Steponėnienė (2020), Ainscow, Slee ir Best (2019), Morina (2017), Demchenko (2021), Mitchell (2020).
II.	Ugdymo įstaigos pasirengimas įgyvendinat įtraukiojo ugdymą	<i>Klausimai skirti nustatyti, kaip švietimo įstaigos yra pasirengusios užtikrinti lygias galimybes vaikams su SUP.</i>	Galkienė (2021), Wulan ir Sanjaya (2022), Miltenienė ir kt. (2020), King-Sears (2008).
III.	Mokymosi organizavimas įtraukiajame ugdyme	<i>Siekama išsiaiškinti, kaip organizuojamas mokymasis, atsižvelgiant į mokinių individualius poreikius.</i>	Hummel (2021), Culatta (2016), Levine & Patrick (2019), Virtanen (2022), Kaffemanienė ir kt. (2023), Watson (2021), Cross (2018), Pandie et. al., (2022).
IV.	Mokyklos vadovo vaidmuo kuriant įtraukiojo mokyklą	<i>Sudaryta siekiant išsiaiškinti mokyklos vadovo vaidmenį kuriant įtraukiojo mokyklą.</i>	Survutaitė (2021), Padgurskytė (2020), Saleem ir kt. (2020), Haynes ir kt., (2014), Bortini et al. (2016), Cibulskas ir kt., (2011), Obolensky (2016), Mečkauskienė, Želvys (2012).

Šaltinis: sudarytas darbo autorės

Imtis. Atliekant kokybinius tyrimus imties dydžiai paprastai yra mažesni nei atliekant kiekybinius tyrimus. Kokybiniais tyrimais siekiama išsamiai ir nuodugniai ištirti tyrimą reiškinį, o ne apibendrinti didelės populiacijos rezultatus. Šiame tyrime buvo pasirinkta kriterinė tiriamųjų atranka, kuomet informantai atrenkami pagal tam tikrą tyrėjo nustatytą kriterijų (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 125). Pasirinkti kriterijai: *pirmasis*, vadovaujamas darbas ugdymo įstaigoje; *antrasis*, ugdymo įstaigos vadovavimo patirtis ne mažesnė, kaip 5 metai.

Tyrime dalyvavo 6 ugdymo įstaigų vadovai, dirbantys skirtinguose Lietuvos miestuose. Duomenis apie informantus pateikti 13 lentelėje. Duomenys empiriniame tyrime buvo renkami taikant prisotinimo principą. Pagal autorę Adžgauskienę (2011), prisotinimo principu vadovaujantis duomenys yra neberenkami, nes jie pradeda kartotis, tyrėjui nebetrūksta informacijos duomenų pagrindinėms išvadoms patvirtinti.

13 lentelė. Pagrindiniai informantų duomenys

Informantų kodas	Miestas
1. V(1)	Vilnius
2. V(2)	Šalčininkai
3. V(3)	Trakai
4. V(4)	Ukmergė
5. V(5)	Vilnius
6. V(6)	Panevėžys

Tyrimo duomenų rinkimas. Tyrimas buvo atliktas 2025 m. spalio – lapkričio mėnesiais. Tyrimas vyko skirtingose Lietuvos miestuose. Atliekant tyrimą buvo vadovaujama teorinio prisotinimo principu. Interviu vykdymo ir kiekvieno interviu teksto pirminės analizės metu išryškėja ar reikia daugiau respondentų, jei paskutiniame interviu tyrėjas tekste atranda, jog nėra naujos informacijos, lyginant su prieš tai buvusių interviu turiniu, tada interviu procesas yra nutraukiamas (Žydžiūnaitė, 2011). Vadovams sutikus dalyvauti tyrime, buvo sutarta jiems tinkama vieta ir laikas. 5 interviu vyko nuotoliniu būdu, naudojant „Zoom” platformą. Interviu trukmė nuo 30 iki 40 min. Informantai sutikę dalyvauti tyrime pasirašė sutikimo formą (žr. 2 priedas). Vadovui leidus interviu įrašas buvo daromas, naudojant diktofoną telefone, kurio vėliau įrašas buvo transkribuojamas ir atsakymai į klausimus (žr. x priedas) pateikiami Microsoft Office Word dokumente. Taip pat vienas informantas interviu klausimus atsakė raštu.

Šiame tyrime remiamasi šiais **etikos principais**:

- **konfidencialumu.** Duomenų gavėjas įsipareigoja laikyti paslapyje viską apie asmenį, pateikęs jam reikiamą informaciją. Šis klausimas buvo aptariamas tyrimo pradžioje, kurios metu dalyviams yra tiksliai paaiškinama, kokios gali būti konfidencialumo ribos konkretaus tyrimo kontekste (Kardelis, 2007);

- **privatumu.** Informacijos skleidimas, negavus vadovo sutikimo, pažeidžia privatumo principą ir yra netoleruotinas, ir tai ypač tampa aktualu platinant tyrimo metu gautą informaciją, iš kurios gali būti atpažįstami tyrimo dalyviai (Kardelis, 2007). Vadovams dalyvaujantiems tyrime buvo tiksliai paaiškinta tyrimo tema, tyrimo būdas, kuriame jie dalyvauja, taip pat buvo paaiškinta, kur ir kaip bus naudojama surinkta informacija;
- **anonimiškumu.** Šis principas teigia, kad tyrėjo pareiga užtikrinti tyrimo duomenų anonimiškumą. Priemonė anonimiškumo garantuoti yra dalyvių vardų ar kitų duomenų nenaudojimas (Kardelis, 2007). Tyrimas buvo sudarytas taip, jog būtų užtikrintas anonimiškumas. Tyrimo duomenų analizės metu nebuvo minima informantų asmeninė informacija, informantams buvo užtikrinta teisė į anonimiškumą. Interviu tekstams bus naudojamas kodavimas V(1), V(2), V(3), V(4), V(5) V(6).

Duomenų analizės metodai. Duomenų analizės metodas - kokybinė turinio analizė. Šis kokybinio tyrimo metodas grindžiamas sistemingu duomenų kategorizavimu. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008, p. 296), taikant kokybinį metodą atliekama kokybinė analizė, kurios centre - kategorijų išskyrimas ir kontekstualizavimas. Tiksliau, kokybine turinio analize siekiama aprašyti ir kritiškai įvertinti tiriamąjį reiškinį per unikalią tyrimo dalyvių patirtį. Tyrėjas analizuoja interviu transkripcijas, siekdamas nustatyti duomenis apibūdinančias kategorijas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 123). Siekiant palengvinti kategorijų ir subkategorijų išskyrimą bei interviu atsakymų apdorojimą, buvo naudojama QDA Miner Lite programinė įranga. Vėliau, naudojant QDA Miner Lite, buvo sukurtos kategorijų, subkategorijų ir iliustruojančių citatų lentelės. Analizuojant dalyvių pasisakymus buvo atskleisti reikšmių vienetai, kurie vėliau buvo sugrupuoti į kategorijas ir subkategorijas.

Tyrimo ribotumai. Tyrime dalyvavo 6 skirtingų ugdymo įstaigų vadovai dirbantys skirtinguose miestuose, todėl negalima teigti, kad sprendžiamas tyrimo klausimas apibūdina visos šalies situaciją. Todėl šis tyrimo rezultatai yra apibendrinti ribotai ir yra galimas tyrimo tęstinumas.

3.2. Tyrimo rezultatų analizė

Siekiant išanalizuoti mokyklos vadovo vaidmenį integruojant įtraukujį ugdymą į bendrojo ugdymo mokyklas, išanalizuota informatų nuomonė apie mokyklos vadovų požiūrį į įtraukujį ugdymą, patiriamus iššūkius, patiriamas sėkmes, ugdymo įstaigos ir aplinkos pritaikymą, kaip tai prisideda prie sėkmingos įtraukties kūrimo. Interviu metu apklausti 6 informantai (5 – interviu ir 1 - atsakė į klausimus raštu). Remiantis informantų gautais atsakymais išskirtos 4 kategorijos: *įtraukaus ugdymo samprata, mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukujį ugdymą, mokyklos vadovo iššūkiai įgyvendinant įtraukujį ugdymą, mokyklos vadovų taikomos gerosios praktikos* ir 20 subkategorijų.

Siekiant suprasti, kaip mokyklų vadovai supranta įtraukios mokyklos sampratą, informantams buvo užduotas klausimas: „Kaip apibūdintumėte, kas yra įtrauki mokykla?“. Pagal gautus informantų atsakymus, išskirta pirmoji kategorija ir 3 subkategorijos, kurios pateiktos 14 lentelėje. Mokyklų vadovų atsakymai su iliustruojančiais teiginiais pateikti 3 priede.

14. Lentelė. Tiriamųjų įžvalgos apie įtraukią mokyklą ir pagrindinius jos komponentus

Kategorija	Subkategorijos
Įtraukaus ugdymo samprata	1. <i>priėmimas ir pagarba įvairovei</i>
	2. <i>bendruomeniškumas ir emocinis saugumas</i>
	3. <i>vadovo teigiamas požiūris ir vertybės</i>

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Informantai išskyrė *priėmimą*, kaip pagrindinį principą įtraukiajame ugdyme. Priėmimas apima visų vaikų, nepriklausomai nuo jų poreikių, integravimą į bendrą ugdymo procesą, kuriame netoleruojama diskriminacija. Tai pasireiškia tiek per mokinio buvimą tokiu, koku yra, tiek pabrėžiama būtinybė mokyklai taikytis prie mokinio, o ne atvirkščiai (V1,V2,V3,V4,V5). V1: „Įtrauki mokykla, tai mokykla, kurioje svarbiausia yra lygybė. Kiekvienas yra priimamas, toks koks yra“, V1: „Įtraukioje mokykloje svarbiausia yra tolerancijos, geranoriškumo, priėmimo raiška“, V1: „Įtraukioje mokykloje siekiamybė yra pripažinti individualius ir skirtingus kiekvieno poreikius“, V5: „Įtrauki mokykla - atvira visiems mokiniams, kurie ateina į mūsų mokyklą, pritaikyta pagal kiekvieno poreikius ir kad kiekvienas maksimaliai galėtų panaudoti

savo galias“, V3: „Įtraukus ugdymas tai yra ugdymo pritaikymas kiekvienam vaikui, nepriklausomai ir sudarytos lygios galimybės ugdytis bendroje klasėje, grupėje, nepriklausomai nuo ugdymosi poreikių, socialinių, kultūrinių skirtumų“, V3: „Tai yra visi, lygios galimybės sudarytos visiems vaikams ugdytis, atliepiančios ugdymosi poreikius ir kitus ypatumus“, V4: „Įtrauki mokykla – tai ugdymo įstaiga atliepiančią visų ugdomųjų asmenų poreikius, atsižvelgiant į jų ugdymo(si) eigą, raidą, galimybes“, V2: „Įtrauki mokykla, ta mokykla, kurioje kiekvienas mokinytis jaučiasi reikalingas, naudingas, kur kiekvienas mokinytis yra bendruomenės dalis, lygiavertė bendruomenės dalis, ir tai siejasi su tolerancija kiekvienam ir turbūt pagalba kiekvienam“.

Šios įžvalgos atskleidė, jog įtraukumo sampratą vadovai sieja su žmogaus orumu ir lygiavertiškumu. Vadovai pasakodami apie šį principą vartojo žodžius tokius, kaip: „teisė“, „priėmimas“, „pagarba“. Mokslinėje literatūroje Mitchell (2020) pateikė įtraukios mokyklos sampratą, kurioje pabrėžiama, kad visi vaikai turi turėti teisę ne tik būti ugdomi kartu, bet ir būti visaverčiais mokyklos bendruomenės nariais. Taip pat Matuzaitė (2024) teigė, jog įtraukusis ugdymas apima teisę dalyvauti švietimo ir platesniame visuomenės gyvenime, vertybių ir bendruomenės pokyčių idėjų įgyvendinime, poreikį pertvarkyti ugdymo įstaigą, taip kad būtų įtraukta įvairovė ir kliūčių, trukdančių visiems mokiniams gauti išsilavinimą, pašalinimas.

Taip pat pastebėta, jog dalis vadovų įtrauktį sieja su saugia emocine aplinka ir bendruomeniškumu. Šioje subkategorijoje svarbiausiu aspektu tampa ne infrastruktūra ar specialistai, o emocinis santykis – ar mokinytis jaučiasi saugus, priimtas, drąsus reikšti save (V6, V1, V5, V4): V6: „<...> jie turi jaustis lygiai taip pat gerai, kaip ir visi kiti vaikai“, V6: <...> tam tikri socialiniai santykiai tarp tarp šitų grupių, <...> tarp mokyklos vadovų, mokytojų, šitų mokinių, jų tėvų, eilinių tų mokinių, turi būti tam tikri socialiniai santykiai. Visi turi vieni kitus suprasti, išgirsti, padėti“, V1: „Svarbu, kad vaikas nebijotų būti kitoks – tai leidžia jam augti“, V5: <...>geranoriškumas <...> Požiūris į tai, kad visi esame skirtingi ir visi turime gebėti sugyventi kartu.“ V4: „Visi turintys SUP bet kokio sudėtingumo, negalios ar kitas problemas turi galimybę mokytis bendrojo ugdymo įstaigoje, taip sudarant prielaidas augti bendruomenėje, nejausti izoliacijos ar ribojimų“.

Ši subkategorija praplečia įtraukios mokyklos sampratą, išskiriant psichosocialinį komponentą. Vadovai kalba apie saugumą, matymą, bendrystę emocinės įtraukties svarbą. Tai atspindi Booth ir Ainscow (2016) pasiūlytą įtraukiojo ugdymo dimensiją, kurioje viena iš krypčių yra „kultūros kūrimas“, t. y. tokios mokyklos, kurioje kiekvienas narys jaučiasi priimtas ir

vertinamas. Taip pat mokiniai turi teisę į išsilavinimą be diskriminacijos, mokytis aplinkoje, kurioje jaustų saugumą ir lygiavertiškumą (Morina, 2107). Galima teigti, jog informantai emocinį ryšį, saugumą išskiria, kaip būtina sąlyga kokybiškam įtraukiam ugdymui.

Trečioji išskirta subkategorija – *vadovo teigiamas požiūris ir vertybės*. Daugelis vadovų įtraukties skatinimo pagrindu išskyrė lyderystę. Pasak, respondentų būtent nuo vadovo prasideda įtraukios mokyklos kūrimas. Šie pasisakymai leidžia teigti, jog įtraukios mokyklos samprata vadovų požiūriu neįmanoma be **vidinės lyderystės laikysenos**. Jie aiškiai supranta, kad jų elgesys, sprendimai, komunikacija formuoja visos organizacijos kultūrą (V5,V3,V1,V2,V4,V6). V5: „*Atliepiu kiekvieno vaiko, kuris ateina į mokyklą turėdamas specialiuosius poreikius, poreikius to vaiko šeimos <...>*“, V3: „*<...> empatiją, supratimą ir empatiją skirtingiems poreikiams. Atvirumas pokyčiams, atvirumas skirtingiems poreikiams, tai empatija, atvirumas, tolerancija*“, V1: „*Būtent įtraukiajame yra pagalba ir tolerancija*“, V2: „*<...> administracija palaiko jį, bet kokių atveju jis tikrai ieškos kitų būdų*“, V6: „*<...> su spec. poreikių vaikais reikėtų dirbti atsakingiau*“, V4: „*<...> pagarba ir tolerancija*“.

Šios vadovų įžvalgos sutampa su Booth ir Ainscow (2016) nuomone, kurie teigia, jog įtraukios mokyklos vystymą apibrėžia trimatis procesas – kultūra, politika, praktika. Svarbiausią poziciją praktikoje užima mokyklos vadovas, kaip lyderis, kuris ne tik reaguoja, bet ir inicijuoja pokyčius. Kitos autorės nuomonė papildo, kad mokyklos vadovas atsako ne tik už įprastus mokyklos valdymo veiksmus – planavimą, organizavimą, administravimą, priežiūrą, bet ir už geranoriškos aplinkos kūrimą, mokyklos kaip nuolat besimokančios bendruomenės vystymąsi, mokinių pažangą (Padgurskytė, 2020).

Galima teigti, kad vadovų įtraukios mokyklos samprata yra plati, ir dažnai grindžiama ne tik teorinėmis žiniomis, bet ir asmenine patirtimi bei vertybinėmis nuostatomis, kurios atskleidžia gilų suvokimą apie:

- ✓ būtinybę priimti kiekvieną vaiką be išankstinių nuostatų;
- ✓ mokyklos bendruomenės kultūros formavimo svarbą;
- ✓ lyderystės vaidmenį inicijuojant sisteminius pokyčius.

Vadovai atlieka labai svarbų vaidmenį įtraukiojo ugdymo kontekste, tačiau dažnu atveju, siekiant kuo efektyviau įgyvendinti įtraukiojo ugdymą vadovai susiduria su tam tikrais sunkumais ir iššūkiais. Remiantis tyrimo metu gautomis vadovų įžvalgomis, buvo išskirta antra kategorija - *mokyklos vadovų patiriami iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste* (žr. 15 lentelė). Mokyklų vadovų atsakymai su iliustruojančiais teiginiais pateikti 4 priede.

15. Lentelė. Vadovų išskirti iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste

Kategorija	Subkategorijos
Vadovų iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste	1. <i>žmogiškųjų išteklių trūkumas</i>
	2. <i>materialinių išteklių trūkumas</i>
	3. <i>pedagogų baimė</i>
	4. <i>tėvų neigiamos nuostatos</i>
	5. <i>mokinio padėjėjų kompetencijų stoka</i>
	6. <i>pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų per didelis krūvis</i>

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Pirmoji subkategorija buvo išskirta - *žmogiškųjų išteklių trūkumas* (pagalbos mokiniui specialistų trūkumas) (žr. 15 lentelė). Visi mokyklos vadovai pareiškė, kad specialistų trūkumas yra didžiausia problema su kuria susidūria. Trūksta psichologų, logopedų, pagalbos mokiniui padėjėjų, nes mokinių su įvairiais specialiaisiais poreikiais daugėja, o specialistų pakankamai nėra, kurie galėtų padėti visiems mokiniams, kuriems reikia pagalbos. V1: „<...> tikrųjų etatai buvo, bet mes tiesiog žmonių neturėjome“, V6: „<...> mokyklose visada trūksta mokytojų padėjėjų trūksta“, V6: „<...> tikrai labai mokykloje trūksta psichologų“, V5: „<...> žmogiškieji turbūt resursai <...> nes trūksta specialistų, dirbančių su specialiųjų poreikių mokiniais“, V3: „Šiai dienai trūksta specialiųjų pedagogų, trūksta logopedų“, V4: „Svarbiausia švietimo pagalbos specialistai - jų trūksta“, V2: „Mūsų mokykloje nėra logopedo, nėra specialiojo pedagogo ir pirmus metus tik turime psichologą ir tai pusę etato, tai praktiškai galėčiau pasakyti, kad čia nieko nereikia.“

Mokiniai, kurie turi SUP dažnai susidūria su fiziniais, kognityviniais ir emociniais sunkumais. Todėl taip pat vadovai išskyrė, kad sėkmingam įtraukties procesui reikalingi ne tik pagrindiniai mokinio pagalbos specialistai (logopedai, psichologai, mokinio pagalbos padėjėjai),

bet ir tokių, kaip ergoterapeutų, kineziterapeutų. V6: „*Reikėtų papildomų specialistų. Pavyzdžiui <...> terapeutų*”, V6: „*<...> reikalingi, judesio korekcijos specialistai*”, V6: „*<...> specialistų tikrai labai trūksta ir pagalbos mokiniui specialistų, ir vaiko gerovės specialistų, ir kineziterapeutų, ir terapeutų, ir psichologų*”. V5: „*Būtų prasminga, kad mokykloje būtų ne tik psichologai, bet ir ergoterapeutai <...> kas galėtų vaikus per fizinę veiklą irgi teikti tam tikrą būdą mokyti juos, ar kaip nusiraminti, ar kaip priimti kitokį mokymosi metodą, vat būtent per kinestetinį suvokimą tokio specialisto reikia*. Mokslinėje literatūroje King-Sears (2008) teigia panašiai, kaip tyrime dalyvavę mokyklų vadovai. Šis autorius teigia, norint veiksmingai integruoti mokinius į bendrąjį ugdymą, reikia, kad dalyvautų specialieji pedagogai ir kiti specialistai, kurie turi specialių žinių apie specifinius gebėjimus, būtinus šių mokinių pasiekimams. Be to, Hornby (2015) nurodo, kad bendruomenė kuriama skatinant švietimo prieinamumą, teikiant plačią pagalbą ir fiksuojant mokinių pasiekimus bei privalumus. Tokia bendruomenė grindžiama pedagogų, besimokančiųjų, tėvų ir ypatingai svarbu - įvairių specialistų bendradarbiavimu.

Antroji išskirta subkategorija - *materialinių išteklių trūkumas (infrastruktūros ir priemonių trūkumas)* (žr. 15 lentelė). Tinkama infrastruktūra ir pritaikytos priemonės turi ypatingą reikšmę, tai supranta ir vadovai. Dėl to, daugelis vadovų išskyrė materialiuosius išteklius ir jų trūkumą.

Daugelis vadovų pabrėžia, kad mokyklų patalpos nėra pritaikytos įvairių poreikių turintiems mokiniams. Tai dažnai pasireiškia tinkamos infrastruktūros trūkumu, kai trūksta erdvės individualiam darbui mokiniams, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, , trūksta "nusiramavimo kambarių" arba erdvių, kuriose mokiniai galėtų pabūti vieni, pailsėti nuo emocinės ar fizinės apkrovos, ir apskritai trūksta prieinamumo fizinę negalią turintiems mokiniams. V1: „*<...> svajojame apie ergoterapijos kambarį <...>*”, V1: „*<...> esame senos statybos mokykla, mes tiesiog patalpų neturime*”, V6: „*<...> mokykloje taip pat trūksta tų vadinamųjų sensorinių kambarių ar nusiramavimo kambarių*”, V3: „*Fizinę negalią turintiems vaikams tikrai nėra pritaikyta infrastruktūra. Ir tai yra dar sudėtingi procesai, nes tai yra didelės investicijos. Prieš kelis dešimtmečius statytos mokyklos yra nepritaikytos*”, V4: „*Mūsų senos statybos ugdymo įstaiga yra nepritaikyta didesnių specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymui (si), todėl norint sudaryti tinkamas sąlygas šiems vaikams, dėl patalpų stygio ir jų mažos kvadratūros nukenčia kitų vaikų ugdymas. Iš pagrindų reikėtų renovuoti senus pastatus: sporto salė, baseinas, atskiros žaidimų erdvės – nes tai būtini šiuolaikinės ugdymo įstaigos elementai*.

Tipinis pastatas nepritaikytas vaikams su SUP: nėra erdvės individualiam darbui su SUP vaikais, nusiraminiui ar padidintam fiziniam krūviui, nepritaikytas vaikams su fizine negalia“, V2: „Fizinę negalią turintiems mokiniams, mūsų mokykla nėra tam pritaikyta. Mes neturime nei keltuvų, nei kažkokių pandusų“, V2: „<...> kol kas neturime sensorinio kambario”.

Taip pat buvo išskirtas ir priemonių trūkumas, kurios palengvintų darbą įtraukiajame ugdyme. Atkreipė dėmesį į tai, kad sunku rasti „SUP vaikams tikslingų, veiksmingų, priemonių, užduočių, todėl pedagogams dažnai tenka kurti savo. V1: „<...> norint įsigyti būtent SUP vaikams tam tikrų, konkrečių žaidimų, priemonių labai sunku surasti“, V1: „<...> mums irgi perkant kažkokią priemonę reikia labai tam tikrą laiką skirti ir ieškoti <...>”, V1: „<...> mokytojos ir švietimo pagalbos specialistai jie patys gaminasi <...>”, V1: „Perkuria tas priemonės, nes <...> nėra tokių, kurios būtų pritaikytos”, V1: „Norėtusi, kad ir atsirastų netgi pardavime tokių specifinių priemonių”.

Ši subkategorija parodė, jeigu mokykla vertybiškai pasiruošusi, bet trūksta tam tikrų materialinių išteklių, tad įtraukus ugdymas lieka dalinis. Tokia pozicija suderinama Universalus dizaino mokymuisi gairių (2023) išvadomis, kad priemonių ir infrastruktūros pritaikymas reikalingas įtraukiojo mokymosi aplinkai kurti ir įgyvendinti. Tai papildoma ir VALSTYBĖS PAŽANGOS STRATEGIJA „LIETUVOS ATEITIES VIZIJA „LIETUVA 2050“, kurioje pabrėžiama siekiamybė, kad visos mokyklos yra turi būti pertvarkytos pagal mokyklos bendruomenės poreikius ir visos aprūpintos reikiamomis priemonėmis.

Trečioji išskirta kategorija – *pedagogų baimė* (žr. 15 lentelė). Vadovai taip pat pastebėjo, kad vienas iš iššūkių yra pedagogų baimė, darbe su SUP mokiniais. Baimė, kad sumažės kitiems mokiniams dėmesys ir parama, įprastai besivystantiems mokiniams. V6: „<...> neigiamos tokios nuostatos, kad kaip čia dabar sunkesni vaikai <...> ugdysis klasėse su visais kitais vaikais ir jiems mažės dėmesys tiems mūsų vaikams įprastai”, V6: „<...> daug neigiamos informacijos viešai, taip, kaip mes čia dabar dirbsime, kaip čia dabar bus su tais mūsų įprastiniais vaikais”.

Pastebėta dar viena baimė – sudėtingas vaiko elgesio valdymas. Pedagogai baiminasi spręsti galimas elgesio problemas, kurios gali kilti su SUP mokiniais. Taip pat pedagogai taip pat išreiškė nuogastavimus dėl papildomo laiko ir pastangų, reikalingų planuojant, pritaikant medžiagą ir teikiant individualizuotą pagalbą integruotoje klasėje. V1: „<...> rankos svyra, sako, nebeįmanoma dirbti”, V1: „<...> ateina nauji mokslo metai, arba kokie nauji vaikai, tos pedagogų akys didelės, klausimų daug ir nežinomybės <...>”, V2: „<...> kai į mokyklą ateidavo mokinys su taip vadinama pažyma, kur turi specialiuosius poreikius, tai jau viskas. Jau

artimiausias kelias savaites koridoriuose šnabždėjosi mokytojos. Kaip bus, kas bus? O kaip dabar gyvensime? O kaip susitvarkyti?”.

Susidūrus su sudėtingomis, kompleksinėmis situacijomis vadovo vaidmuo ypatingai svarbus. Užsienio autoriai: Erbasi ir kt., (2022) teigia, jog mokyklos vadovas atsakingas už pedagogų bendradarbiavimą su pedagogais pagarbiai, sąžiningai ir stengiantis juo padėti. Taip pat Damkuvienė ir kt., (2019) paantrina, teigdami, kad mokyklos vadovas turi teikti grįžtamąjį ryšį, kuris skatina teigiama mikroklimatą visos mokyklos bendruomenės atžvilgiu. Dėl to, mokytojų baimė ženkliai gali sumažėti, jei jaučiama mokyklos vadovo teigiama lyderystė ir jis stengiasi padėti savo bendruomenės narius.

Ketvirtoji išskirta kategorija – *tėvų neigiamos nuostatos* (žr. 15 lentelė). Tėvai yra svarbi mokyklos bendruomenės dalis, nes jų įsitraukimas skatina sėkmę visame mokinių ugdyme. Tačiau nevisada matomas jų geranoriškas požiūris įtraukiojo ugdymo klausimais. Kai kurie tėvai išreiškė susirūpinimą, kad specialiųjų poreikių turinčių vaikų įtraukimas neigiamai paveiks įprastai besivystančių vaikų ugdymą klasėje. Jie nerimavo dėl sumažėjusio mokytojų dėmesio. Stipriai pasireiškė, kad jiems trūksta supratimo ir pripažinimo specialiųjų poreikių turinčių vaikų atžvilgiu. V1: „<...> vaikų tėvai <...> vieni nepriima, net pyktibiškai <...>“. V6: „<...> trūksta tinkamo požiūrio į šitą įtraukiojo ugdymą <...>“, V3: „Tėvų nuostatų formavimas, nes yra pasitaikę keletas atvejų, kada ateina į įstaigą, kyla klausimas, ar visi vaikai grupėje normalūs“. Liūdniausia, jog kai kuriais atvejais tėvai priešinosi pripažinti savo vaiko sunkumus ir atsisakė profesionalios pagalbos. Atrodo, taip kad kai kurie tėvai į siūlomą pagalbą jų vaikams suvokė kaip bandymą „sumenkinti“ jų vaiką. Todėl pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai negalėjo suteikti tinkamos pagalbos, nes yra būtinas tėvų sutikimas. V2: „<...> sunku su tėvais bendrauti. Pavyzdys: tėvai nesutiko, kad vaikui yra kažkas negerai, kad jam yra sunku, kad jis nėra lygus su savo klasiokais <...>“, V2: „Liūdna buvo, kad mes negalėjome suteikti pagalbos mokiniui, nes tėvai to nenorėjo“.

Tarptautiniame mokslo žurnale (2022) pabrėžiama, kad veiksmingas vadovavimas mokykloms yra labai svarbus, ypač teikiant tėvams informaciją apie jų vaikų mokymąsi ir elgesį, taip siekiant geresnių mokinių ugdymosi rezultatų, taip pat kuriant palankią mokymo ir mokymosi aplinką. Įtraukiojo ugdymo dimensijose (Booth, Ainscow, 2016), yra išskirta įtraukiojo ugdymo kultūra, kurios sudedamosiose dalyse svarbią vietą užima tėvai. Todėl vadovui tenka nemenkas iššūkis bendradarbiauti su tėvais, skatinti jų teigiamą požiūrį ir sumažinti baimes.

Penktoji išskirta kategorija – *mokinio padėjėjų kompetencijų stoka* (žr. 15 lentelė). Šiuolaikinėje švietimo sistemoje siekiant palengvinti pedagogų darbą ir sumažinti darbo krūvį, klasėse konkreitiems mokiniams yra priskiriami mokinio padėjėjai. Jų pagrindinis tikslas - padėti ne tik įgyvendinti individualaus plano tikslus, bet ir kurti ryšį su mokiniu, kad jis jaustų saugumą ir paramą klasėje. Didžioji dalis vadovų interviu metu, išskirė tai, kad pedagogai, kaip tik yra sunerimę, kad padėjėjai nevisi yra pasirengę dirbti su mokiniiais, dėl trūkstanų žinių ir įgūdžių.

Keli vadovai nurodo, kad padėjėjai neturi reikiamų kompetencijų dirbti su tokiais mokiniiais, kurie turi specialiuosius ugdymosi poreikius. Padėjėjų vaidmuo kartais suvokiamas kaip neteikiantis pagalbos, nes yra matomas jų kompetencijų ir pasirengimo lygis, kuris nėra pakankamas norint iš tiesų padėti mokiniiais. *V2: „<...> yra galimybė pasisamdyti mokinio padėjėjus. Tačiau realiai tai yra žmonės, kurie neturi tų kompetencijų dirbti su tokiais mokiniiais. Taip, jie yra šalia. Jeigu reikia, pirštu parodo, kuris puslapis, ką rašyti, kur nurašyti, nuo kabineto į kabinetą nuveda. Bet kaip dirbti su tokiais mokiniiais jie nemoka. Pas mus šiuo metu yra septyni mokinio padėjėjai ir tik du iš jų, kurie, manyčiau, kad tikrai puikiai supranta, žino ir atlieka savo darbą. Už rankytės vedžiojimas tai nėra ta funkcija, kurią turėtų atlikti mokinių padėjėjai”.* Vadovai aiškiai išreiškia poreikį mokinio padėjėjams įgyti naujas žinias, kurios palengvintų darbą su SUP mokiniiais. *V1: „<...> norėtų, kad padėjėjos daug suvoktų ir daug mokėtų, kaip reikia dirbti su mokiniiais, tiek su SUP mokiniiais, tiek įprastais”.* Koncentracija į mokinio padėjėjų kompetencijų toulinimą yra stiprus pagrindas įtraukiojo ugdymo judėjimui į priekį. Mokslinių straipsnių analizė (Tohari ir Rahman, 2024) parodė, jog mokymosi procesas tampa produktyvesnis ir sėkmingesnis, kai mokiniiais padeda geriau išmanantis asmuo, kuris turi atitinkamas kompetencijas, pavyzdžiui, mokytojas arba kitas suaugusysis, kaip šiuo atžvilgiu mokinio pagalbos padėjėjas. Padėjėjas veikia kaip pagalbininkas, kuris padeda mokiniui mokytis teikdamas atitinkamą pagalbą.

Šeštoji išskirta kategorija – *pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų per didelis krūvis* (žr. 15 lentelė). Vadovai įvardina dar vieną sunkumą, iššūkį - per didelis krūvis sudaro didesnes galimybes pedagogams pervargti ir netekti motyvacijos. Pasak, tiriamųjų mokytojai jaučiasi turintys daryti „labai daug“, su „daug atsakomybės“. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas papildė jų turimas pareigas. Pabrėžiama, kad nuolat reikia veikti ir kurti. Tai reiškia mokymo medžiagos, metodų ir klasės aplinkos pritaikymą įvairiems mokinių poreikiams tenkinti. Vadovai vartoja tokius žodžius kaip „pavargsta, pervargsta“, apibūdindami šio papildomo darbo krūvio poveikį, o tai rodo didelę įtampą. *V1: „pedagogų darbo krūvis. Jie daro labai daug, pavargsta, pervargsta.*

Tenka daug atsakomybės, nuolatos veikti ir kurti”, V3: „Tikrai krūviai yra specialistų labai dideli”.

Vadovų žodžiuose galima išvelti, kad mokytojai patiria perkrovą dėl papildomų įtraukiojo ugdymo reikalavimų, ypač kalbant apie praktikos pritaikymą ir palankios mokymosi aplinkos visiems mokiniams kūrimą. Autoriai: Mečkauskienė, Želvys (2012), išskiria, kad vadovas ne tik vykdo švietimo dokumentuose numatytas pareigas, kuria vizijas ir misijas, bet ir užtikrina organizacijos darną ir augimą, padeda mokyklos bendruomenės nariams įgyvendinti jų asmeninį, profesinį ir socialinį tobulėjimą. Taigi, didžiąją dalimi, vadovas atsakingas už mokyklos pedagogų skatinimą neprarasti motyvacijos ir suteikti paramą, kuri yra svarbi atliepant pedagogų emocinę būklę.

Galima teigti, jog integruojant įtraukųjį ugdymą į bendrąją švietimo sistemą susiduriama su sunkumais, kurie paliečia tiek patį vadovą, tiek pedagogus ir mokinio padėjėjus. Sėkmingam įtraukties įgyvendinimui būtinas visapusiškas švietimo sistemos stiprinimas – nuo specialistų rengimo, infrastruktūros pritaikymo iki mokytojų bei tėvų. *Vadovų lyderystė* šiuo atveju tampa įkvėpiančia jėga, kuri gali paskatinti bendruomenės narius siekti bendrų tikslų.

Vadovo vaidmuo akivaizdus. Ypatingai, teigiamomis savybėmis pasižymintys vadovai sudaro tinkamas galimybes teigiamos aplinkos kūrimui. Vadovas gali nukreipti ir paskatinti, ar net įkvėpti. Remiantis vadovų pateiktais atsakymais išskirta trečioji kategorija - *mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą*. Šiai kategorijai atskleisti išskirtos 4 subkategorijos (žr. 16 lentelės). Mokyklų vadovų atsakymai su iliustruojančiais teiginiais pateikti 4 priede.

16. Lentelė. Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą

Kategorija	Subkategorijos
Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	1. <i>Teigiamos vadovo asmeninės savybės</i>
	2. <i>Vadovo vaidmuo</i>
	3. <i>Patiriama sėkmė</i>
	4. <i>Gerosios praktikos pavyzdžiai</i>

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Pirmoji išskirta subkategorija – *teigiamos vadovo asmeninės savybės* (žr. 16 lentelė). Pabrėžiama, kad vadovų gebėjimas suprasti mokinių, jų tėvų, pedagogų ir visos mokyklos bendruomenės narių išgyvenimus prisideda prie empatijos kūrimo. V3: „<...> supratimą ir empatiją skirtingiems poreikiams“, V5: „<...> geranoriškumas suteikia prasmę <...>“. Dar

daugiau buvo pasisakyta apie pasitikėjimo savo veikla ir savimi išraiška, kuri suteikia veikti užtikrinčiau. V6: „<...> svarbus yra pasitikėjimas savimi <...>“, V6: „Savarankiškumas <...> su savimi pasitarti ir darai taip, kad mokyklai būtų stipru. Prie šių savybių pridedamas atsakomybės jausmas, kuris pasireiškia bendradarbiavimo inicijavimu visos mokyklos bendruomenės lygmeniu. V6: „Atsakingumas, iniciatyvumas, bendradarbiavimas visais lygiais ir viduje, ir išorėje“, V3: „Gebėjimo bendrauti, bendradarbiauti <...>“. Visas įtraukties procesas reikalauja daug pastangų, laik, noro ir naujų pokyčių priimimo, todėl buvo minima, kad atvirumas ir kantrybė vadovams reikalingi įgyvendinant pokyčius. V3: „Kantrybės reikia norint įgyvendinti pokyčius <...>“, V3: „Atvirumas pokyčiams, atvirumas skirtingiems poreikiams, tolerancija.“.

Panašiomis įžvalgomis pasidalino Bortini ir kt., (2016), kurie teigia, jog mokyklos vadovai turėtų pasižymėti įvairiomis savybėmis, kurios dera tarpusavyje, kad būtų sudaroma palanki aplinka visam įtraukiamam ugdymo plėtojimui. Mečkauskienė, Želvys (2012) taip pat pabrėžia, kad mokyklų vadovams, norintiems vadovauti mokyklos bendruomenėje sistemingiau neužtenka vien vadovautis dokumentuose pateiktais nurodymais, bet ir vadovautis savybėmis, kurios užtikrintų mokyklos tobulėjimą, efektyvesnį visu mokyklos bendruomenės narių įgalinimą veikti išvien.

Vadovavimas mokyklai yra dinamiškas ir nuolat kintantis procesas. Iš mokyklos vadovo yra reikalaujama daug atsidavimo, vadovavimo įgūdžių, gerai išmanyti, kaip derinti įvairius aspektus mokykloje, kad mokykloje vyktų teigiami pokyčiai. Vadovai turi turėti vadovavimo įgūdžius, kad įkvėptų bendruomenę kūrėti bendrą viziją.

Antroji išskirta subkategorija – vadovo vaidmuo įgyvendinat įtraukijį ugdymą (žr. 16 lentelę). Vadovų nuomone, viskas prasideda nuo jų vertybinių nuostatų ir lyderystės raiškos. V6: „<...> labai svarbi <...>, mūsų vadovų lyderystė mokykloje“, V5: „<...> žodžių ir darbų vienovė. Pasidalytoji lyderystė“, V3: „Formavimas supratimo ir vertybinių nuostatų“, V3: „<...> mano, kaip vadovo mokytojų lyderystės skatinimas“. Jie yra mokyklos pagrindas, nes nuo jų veiksmų priklauso, kaip vyks darbas bendruomenėje. V6: „Dėmesys viskam, kas nauja“, V6: „Jeigu vadovas ne inicijuos nieko, tai nieko ir nebus“, V6: „<...> kai aplinkui yra dar penkios panašios mokyklos, tai aš manau, kad reikia būti įdomesniais, pritraukti kitus“. Noras, kad visa bendruomenė veiktų kartu išvien, nes darbas bendrai turi geresnių rezultatų, kadangi skirtingos nuomonės ir matymas iš visų pusių leidžia tobulėti visai bendruomenei ir sukurti geresnius sprendimus. Taip pat bendradarbiaujant yra išgirstas kiekvienas, tiek mokinių, tiek tėvų,

pedagogų poreikis. V1: „Ieškom kažkokių alternatyvų ir iš tikrųjų skatiname visą įstaigos bendruomenės bendradarbiavimą“, V1: „Bendruomenę stengiamės įtraukti, dalintis savo patirtimi“, V6: „Eini į bendruomenę su tomis nuostatomis, leidiesi į ginčus, kaip pasakyti diskusijas, ko mums reikia, ko nereikia ir, svarbiausia inicijuoti“, V5: „<...> pasidaliname savo stiprybėmis ir būtent tomis kryptimis galime kurti bendrą visumą“, V5: „Atliepiu kiekvieno vaiko, kuris ateina į mokyklą turėdamas specialiuosius poreikius, poreikius to vaiko šeimos“.

Reikia nepamiršti pedagogų atsidavimo darbui, todėl vadovo vaidmuo prisideda prie pedagogų palaikymo, kad jie lengviau susitvarkytų su iššūkiais, žinotų, kaip elgtis įvairiose situacijose, būtų išklausyti. O tėvams bijant, paskatinti jaustis būti ne vieniems, juos išgirsti ir atliepti norus. V1: „Būtent išlaikyti tą psichologinį pozityvumą darbe“, V1: „<...> svarbiausia tai palaikyti tuos pedagogus“, V1: „Sprendžiame problemas, patariame“, V6: „Tokias funkcijas, kaip motyvatoriaus“, V4: „Formuoti teigiamą visos bendruomenės požiūrį, spręsti iškilusias problemas“, V5: „<...> neretai ir tėveliui reikia išklausymo, supratimo ir taip pat aptarimo, kaip tam vaikui seksis mūsų mokykloje“. Vadovai skatina pedagogus nebijoti veikti kitaip, bandyti kurti, išdrįsti inicijuoti pokyčius. V3: „<...> leisti klysti žmonėms, nes iš to mokomės“, V3: „<...> kitų įgalinimas veikti savarankiškai, priimti sprendimus bendrai, inicijuoti pokyčius“, V2: „<...> skatinti mokytojus, kad jie domėtųsi tuo, kad bandytų eksperimentuoti ir nebijotų tų nesėkmių“, V1: „Žmogui to pasitikėjimo savimi suteikti, kad vis tiek bandytų, nes pasiseks“.

Tarptautiniame mokslo žurnale (2022) akcentuojama, kad veiksmingas vadovavimas plačiai prisideda prie įtraukios mokyklos kūrimo. Žurnale pabrėžiama, kad vadovo vaidmuo yra svarbus išsikeliant ir vykdant išsikeltus uždavinius, bendradarbiaujant su visa mokyklos bendruomene, ją įgalinant siekti geresnių rezultatų. Taip pat motyvuojant ir palaikant visus, tiek pedagogus, mokinius, jų tėvus ir kitus specialistus. Universalaus dizaino mokymuisi gairėse (2023) nurodomas ypatingas vadovo vaidmuo siekiant pasiekti geresnių rezultatų. Išryškinama, kad vadovas, kaip lyderis, turi įgalinti mokyklos bendruomenę veikti komandiškai, būti mentoriumi, kuris įkvėptų visus esančius mokyklos aplinkoje ir už jos ribų.

Mokyklos vadovo vaidmuo yra įvairiapusis, tai parodo ir informantų nuomonės. Jis neapsiriboja vien administracinėmis pareigomis. Mokyklos vadovai ne tik vadovauja, bet ir siekia tokių veiksmų, kad mokykloje būtų gera visiems. Tai apima mokyklos bendruomenės narių įgalinimą rodyti savo iniciatyvas pokyčių kūrime, naujų metodų ar būdų atradime. Vadovai stengiasi šiame pedagogų sunkaus darbo kelyje juos motyvuoti, būti mentoriais, kurie padės, kai bus sunkumo akimirkų arba norėsis viską mesti. Vadovų atsakomybė reaguoti į visus

bendruomenės narių poreikius, atsižvelgti į jų norus, atkreipti dėmesį į siūlymus. Komandiniame darbe yra daugiau privalumų, nes jis suteikia saugumo, pasitikėjimo, noro veikti ir prisidėti prie įtraukios mokyklos kūrimo.

Vadovų išreikštos nuomonės atskleidžia įvairius sėkmės aspektus. Jie susideda iš: bendradarbiavimo, problemų sprendimo, intensyvaus ir sklandaus darbo. Analizuojant mokyklų vadovų patirtis ir suvokimą apie patiriamas sėkmės įtraukiojo ugdymo įgyvendinime, buvo išskirta trečioji subkategorija - *patiriama sėkmė* (žr. 16 lentelė).

Vadovų teigimu, bendradarbiavimas yra didžiausias sėkmės rodiklis. Jis apima tiek komandinį darbą tarp mokyklos bendruomenės narių, gebėjimą priimti bendrus sprendimus, rasti bendrą kalbą. V1: „*Didžiausia mūsų sėkmė yra <...> bendradarbiavimas, bendrų sutarimų atradimas*“, V4: „*Kolektyvo suvienijimas ir darnus darbas vykdamas įtraukijį ugdymą mūsų švietimo įstaigoje didžiausia sėkmė*“. Vadovai išskyrė konkrečius atvejus, kuriuose teigė, kad primta pagalba laiku, padėjo sėkmingai mokiniams ugdytis ir įveikti sunkumus. Todėl jie sėkmingai integravosi ir pradėjo mokytis pagal bendrąją ugdymo programą, nebereikalauiant papildomos pagalbos. V3: „*<...> intensyvaus darbo keleri metai komandoje, <...> ir po trijų metų vaikas jau ugdėsi pagal bendrąją programą*“, V1: „*<...> turėjome mergaitę su SUP . Labai tikrai anksti tėvai kreipėsi į tarnybą, turėjome dokumentus, bet po kelių metų darbo ir pagalbos jai, jai yra nuimti visi tie ugdymosi sunkumų vertinimai. Dabar mokosi įprastai su kitais, be jokios papildomos pagalbos*“. Prie viso to prisideda ir teigiama aplinka mokykloje, tiek SUP turintiems mokiniams, tiek jų tėvams. O toks tėvų ir mokinių pasitenkinimas gera atmosfera mokykloje yra vienas iš svarbiausių sėkmės rodiklių. V5: „*<...> mūsų mokykloje yra 1130 mokinių, iš kurių 110 yra specialiųjų poreikių mokinių, tai 10% turime mokinių, kuriems gera šitoje mokykloje, viskas sklandu*“, V2: „*<...> nei vienas tėvas neatėjo su kažkokiomis problemomis, kad jų vaikui yra blogai <...> visi džiaugiasi*“, V6: „*Ir jeigu vaikas visus metus išbūna <...> ir tėvai patenkinti <...>*“. Buvo išskirta ir tai, kad mokykla yra patraukli ir skatina tėvus rinktis būtent šią mokyklą, nors jos lokacija nėra patogi. V2: „*<...> tėvai mus pasirenka <...>. <...> mokykla ne mažėja, o auga su kiekvienais metais tų vaikų nors keliais vienetais daugėja ir, kad specialiųjų poreikių mokinių tėvai renkasi mūsų mokyklą, nors esame kaime ir iš miestų atvažiuoja pas mus.*”

Gage ir Berliner (1991), išskirtuose humanistinės mokymo teorijos principuose, aiškiai išreiškiama, kad mokiniai geriausiai mokosi, kai jaučia saugią ir palaikančią aplinką. Dėl to, mokiniai labiau gali atsipalaiduoti ir savimi pasitikėti. Taip pat principuose nurodoma, kad ne tik

žinios yra svarbios, bet ir jausmai yra itin svarbūs. Svarbu suprasti taip pat mokinių tėvų jausmus, juos palaikyti. Kitas autorius Cross (2018) papildė Gage ir Berliner (1991) principus, išskirdamas strategiją, kuri grindžiama bendradarbiavimu. Šiuo atveju, kolektyvas itin svarbus todėl, kad sklandus kolektyvo darbas ugdymo įstaigoje kūrė pozityvią ir palaikančią aplinką, kurioje kiekvienas yra priimamas. Moksliniuose straipsniuose Putri (2015) paantrina, kad bendradarbiavimas mokymosi procese skatina teigiamus rezultatus įtraukios mokyklos plėtojime.

Vadovų teiginiai atskleidžia, kokie yra sėkmės rodikliai įtraukiamame ugdyme. Visų pirma, *bendradarbiavimas ir bendrų sutarimų priėmimas* yra pagrindas įtraukiojo ugdymo, sėkmei. Visų antra, laiku priimti tinkami sprendimai ir komandinis darbas padeda įveikti sunkumus su kuriais susiduria mokiniai turintys specialiuosius poreikius. Lygiagrečiai labai svarbus mokyklos mikroklimatas kuris suteikia saugumą, pasitikėjimą ir pagalbos jausmą mokiniams ir jų tėveliams.

Interviu metu, mokyklų vadovų buvo prašoma pasidalinti gerosiomis praktikomis, patikrintomis strategijomis, naudojamais metodais, kurie mokykloje yra taikomi siekiant užtikrinti kokybišką ir efektyvą ugdymą visiems mokiniams, atsižvelgiant į jų individualius poreikius. Remiantis gautomis įžvalgomis sudaryti 4 subkategorija - *gerosios praktikos pavyzdžiai* (žr. 16 lentelę).

Dauguma mokyklos vadovų išskyrė – *individualumą*, ypač, kai mokiami reikia emocinės pagalbos. Taikomos įvairios terapijos, paskatinimai žodžiu, kurie nurodo, kad svarbu atsižvelgti į mokinių emocinę būseną, kad jie galėtų išreikšti be baimės savo jausmus ir poreikius. V6: „<...> taikome terapijos praktikas <...>. darbuotojas išsiveda mokyti mokinį į kitą patalpą ir tada nusiramina švelniai <...> pasakoja, dalinasi <...> kas, kodėl nutiko, <...> leidžiama jam piešti, išreikšti savo jausmus, nusiraminti“, V3: „<...> pagyrimai irgi motyvuoja vaikus. Pagyrimai ne tik už rezultatą, bet ir už pastangas“. Vadovai mano, kad mokiniams, kurie turi SUP yra svarbi struktūra ir jos vizualizavimas, nes tai leidžia mokiniams geriau orientuotis aplinkoje ir veiklose. V3: „<...> vizualizavimas kaip mąstymo mokyklos įrankis. Vienas iš jų: „sekos, žemėlapių susidarymas. Tai yra seka, kartu darbotvarkė, dienos tvarkė „susidėliota su vaikais, kokios veiklos ir kas po ko seka. Vizualizacija ir vaiko veiklų dienos tvarkė“, V3: „Dar padeda tai, kad vaikas turi nebaigtų darbų vietą ir taip ugdomas įprotis vaikui pabaigti savo pradėtą darbą, o ne numesti, nes, kaip žinome, su emocijų valdymu ir susikaupimu yra sudėtinga“.

Vadovai ypatingai reaguoja teigiamai ir mato **kolegialumo būtinybę**. Išskiria, kad pedagogų dalinimasis savo žiniomis ir patirtimis leidžia kitoms kolegoms rasti efektyvesnių būdų, kaip dirbti su SUP turinčiais mokiniais. V2: „Ateina vienas mokytojas pas kitą pastebėti pamoką ir pasibaigus pamokai jie aptaria, kad galbūt tas, kuris stebėjo, pamatė kažkokius niuansus, ką galėtų tas vedantysis mokytojas kitą kartą daryti kitaip“, V2: „<...> mokytojai metodinėse savo grupėse visą laiką pasidalina patirtimis po nuvykimo į kažkokį seminarą, mokymus, kursus, nes mokykla negali finansuoti visų kursų“, V1: „Pasiteisino būtent tas mokymasis vieniems iš kitų, būtent dalyvavimas veiklose, pamokose. Pedagogai, pavyzdžiui, ateina pas kitą kolegą, nes klausimų turi, vaikai turi tuos pačius SUP, arba dar kažkas. Ir būtent atėjimas į kitas klases, išėjimas iš savo klasės pas kolegą ateiti pastebėti labai veikia“, V1: „Iš tikrųjų tas mokymasis vieniems iš kitų padeda. Tas neužsidarymas, o būtent pasidalinimas praktiškai, kad pamatyti, kaip tai kitas kolega dirba, kokias priemones naudoja“.

Taip pat išskirtas - **bendradarbiavimas** ne tik tarp pedagogų, bet ir su tėvais, mokinio pagalbos specialistais. Visų bendradarbiavimas yra orientuotas į mokinį, jo sėkmę. V4: „Iškilusias problemas sprendžiam iš karto ir dirbant visiems kartu: tėvai + pedagogai + specialistai + įstaigos administraciją“. Galiausiai, yra svarbios ne tik įvairios praktikos, bet ir mokinių pažanga, nes stebint mokinių pažangą galima matyti, kaip koreguoti ugdymo procesą, kad jis tiktų mokiniui. V6: „Mes turime visą sistemą, pažangos matavimo išmatavimo sistemą, dabar truputėlį šiočia tokia naujovė. Mokykloje pasirašėme. Kaip vertinsime mokinių pažangą, specialiųjų ugdymosi poreikių“.

Panašiomis įžvalgomis dalinasi užsienio autoriai Woodcock ir kt., (2022) pabrėždami, kad mokykos bendruomenėje turi būti užtikrintas mokinių emocinis saugumas ir gerovė. Kartu turėtų būti puoselėjami pagarbūs santykiai tarp mokinių, pedagogų, specialistų ir tėvų. Booth, Ainscow (2016) skiria didelį dėmesį problemų sprendimui bendradarbiaujant ir pagalbos suteikimą atsižvelgiant į asmeninius poreikius, mokinių turinčių SUP. Taip pat Anggraini ir kt. (2019) skiria ypatingą dėmesį mokinių įvertinimui už pastangas, siekį tobulėti, tokiu būdu mokiniai yra labiau motyvuoti stengtis toliau.

Vadovų pateiktuose gerosios praktikos pavyzdžiuose galima įžvelgti jų požiūrį į visumą. Šis požiūris apima įvairias strategijas, nuo tinkamo požiūrio į mokinį, atsižvelgiant į mokinių jausmus ir poreikius iki bendradarbiavimo mokyklos bendruomenėje ir pažangos vertinimo. Šios gerosios praktikos parodo, kad viskas nėra orientuota tik į mokymąsį, bet yra būtina atsižvelgti į mokinio visapusišką tobulėjimą, įskaitant jo emocinę ir socialinę gerovę.

Informantų atsakymai leidžia teigti, jog mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą yra itin reikšmingas, kuris apima vadovo asmenines savybes, jo veiksmus, patiriamas sėkmes ir gerąsias praktikas.

Lygiagrečiai, labai svarbu kokias veiklas vykdo mokyklos vadovas siekiant kuo sklandžiau integruoti įtraukųjį ugdymą į bendrojo ugdymo mokyklą. Remiantis gautais atsakymais išskirta paskutinioji kategorija – *mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste*. (žr. 17 lentelė) Šiai kategorijai atskleisti išskirtos 7 subkategorijos (žr. 17 lentelė). Mokyklų vadovų atsakymai su iliustruojančiais teiginiais pateikti 5 priede.

17. Lentelė. Mokyklos vadovo vykdomos veiklos

Kategorija	Subkategorijos
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	1. <i>įtraukios kultūros kūrimas;</i>
	2. <i>individualizuoto ugdymo proceso organizavimas</i>
	3. <i>specialiosios pagalbos mokiniui teikimo organizavimas</i>
	4. <i>pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų tobulinimas</i>
	5. <i>infrastruktūros ir priemonių organizavimas</i>
	6. <i>bendradarbiavimas su tėvais;</i>
	7. <i>bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis.</i>

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Pirmoji išskirta subkategorija – *įtraukios kultūros kūrimas*. Įtraukios kultūros kūrimas yra pagrindas siekiant sukurti tokią mokyklą, kurioje yra kiekvienas mokinys būtų vertinamas, jaustųsi saugus ir galėtų gauti pagalbos ugdymosi procese. Pirmąjį dalyką, kurį išskyrė mokyklų vadovai t.y. vertybinių nuostatų formavimas, kad bendruomenėje mokiniai būtų vertinami, priimami.

V1: „<...> svarbiausia yra tolerancijos, geronariškumo, priėmimo raiška”, V6: „<...> šitiems vaikams <...> ne tik teigiamas, bet tinkamas požiūris”, V6: „<...> turi <...>, teisė būti išgirstam”, V5: „<...> mokykla yra jau atvira visiems”, V5: „<...> bendruomenės švietimas apie įtrauktį ir apie tai, kad mokykla yra skiriama visiems vaikams <...> formuojasi nuostata kiekvieno priėmimo”, V3: „<...> empatijos, supratimo, aiškumo turime ir kurdami tai - įtraukųjį mokyklą”. V3: „Susikurtas vertybinis pagrindas bendras įstaigoje, kurio laikomasi”, V3: „<...> daugiau bendradarbiaujame su kolegomis <...> siekdami užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam vaikui”, V3: „<...> ne nuleistas iš viršaus, bet tai yra išdiskutuota ir priimta bendru susitarimu”, V4: „<...> pagarba ir tolerancija“, V4: „Formuoti teigiamą visos bendruomenės

požiūrį“, V2: „<...> kiekvienas mokinys yra bendruomenės dalis, lygiavertė bendruomenės dalis, ir tai siejasi su tolerancija kiekvienam <...>”.

Vadovai jaučia atsakomybę įtraukiant bendruomenę į įtraukios kultūros kūrimą. V1: „<...> bendruomeniškumu, būtent tas mokymasis komandomis, viduje tų komandų veiklą pasiskirstymas”, V1: „<...> pagalba, atsakomybė, kad kiekvieno nario ar komandos dalyvavimas už įtraukųjį ugdymą”, V6: „Teigiamą norą bendradarbiauti dėl to vaiko su kolegomis mokykloje, jam visi turi norėti padėti”. Vadovai suvokia, kad yra svarbus ir tinkamas psichologinis pamatas, kai jaučiamas saugumas, palaikymas ir gerbimas įvairumui. V5: „<...> gera šitoje mokykloje, viskas sklandu”, V3: „<...> kad vaikas ugdytųsi saugiai, atsiskleistų, aplinka turi būti atliepianti jo poreikius, jo ugdymosi poreikius“, V6: „Turėtume sudaryti sąlygas, kad ir šitie vaikai jaustųsi gerai”, V2: „<...> kiekvienas mokinys jaučiasi reikalingas, naudingas <...>”. Taigi, vadovai sutinka, kad įtraukios kultūros kūrimas yra esminis dalykas padedantis mokiniams ir kitiems bendruomenės nariams jaustis lygiaverčiais nariais. Visų pirma, sudarytos nuostatos remiasi pagarbos ir tolerancijos principu, skatina teigiamą požiūrį. Visų antra, bendruomenės įsitraukimas į kultūros kūrimą užtikrina, kad visi būtų išgirsti, nuomonės vertinamos, o taip pat ir veikiant kartu, ne pavieniui, yra greičiau pasiekiami tikslai. Galiausiai svarbu ne tik ugdymosi kokybės puoselėjimas, bet ir psichologiškai jaustis gerai, kai vertinami jausmai ir poreikiai.

Šias vadovų mintis pagrindžia Gerosios mokyklos koncepcija (2015), kurioje akcentuojamas ne tik kokybiško ugdymo užtikrinimas, bet ir emociškai palaikančios aplinkos kūrimas, kurioje gera būti kiekvienam. Taip pat Lietuvos švietimo politikos sutartyje (2021-2030) yra pabrėžiamas koncepcijos svarbumas ir pridūriama, kad turi būti atliepti mokinių poreikiai, užtikrinant saugią aplinką visai bendruomenei.

Antroji išskirta subkategorija – *individualizuoto ugdymo proceso organizavimas* (žr. 17 lentelę). Tiek mokslinėje literatūroje, tiek vadovų nuomone, individualizuoto ugdymo proceso organizavimas yra svarbi sudedamoji dalis kalbant apie įtraukųjį ugdymą. Tokio tipo organizavimas duoda geresnių rezultatų, kadangi yra prisitaikoma prie individualių gebėjimų ir poreikių.

Individualizuoto ugdymo proceso organizavime daugiausiai dėmesio skiriama dokumentuose esančiai informacijai, kur pateikiama pagalbos tarnybų rekomendacijos, kaip mokytojui dirbti su mokiniu. V1: „Kai gauname SUP vaikus, mes gauname dokumentus ir pagal tuos dokumentus mes pritaikome vaikams ugdymosi programas”. Vadovai teigia, kad yra orientuojamasi į individualius mokinių gebėjimus, pedagogai nuolat stebi mokinius, todėl

stengiamasi pritaikyti užduotis individualiai. Jie naudoja įvairias priemones, metodus, kad būtų lengviau prisitaikoma prie mokinio, kad jis patirtų ugdymosi sėkmę. V1: „<...> vienas naudoja vaizdo korteles, kitas naudoja daugiau tokias visokias ergoterapijos priemones, kad tą žvilgsnį išlaikyti“, V6: „<...> mokslas turėtų būti per žaidimus, per darbą grupėse, kur jie jaustųsi lygiai tokie patys su kitais kartu, gal būt poromis, su stipresniu ir kažkokiu vaiku, kuris kuris padėtų susidomėti tomis veiklomis, kokiomis visi kiti dirba“, V3: „<...> efektyvus yra universalaus dizaino mokymasis. Tai yra ugdymo individualizavimas, diferencijavimas“, V3: „Steam tai čia yra irgi specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymui“, V4: „Patyriminis ugdymas(is), projektinės, tiriamosios veiklos, integralusis ugdymas susietas su kuo įvairesne veikla bei įvairiais informacijos pateikimo būdais: per regą, klausą, lytėjimą, uoslę, skonį, judesį, kartojimas, temos vystomos neskubant, daug patyriminio ugdymo, žaidimo, mokymosi vieniems iš kitų ir kt., V4: „Vaikams, kurie aktyvūs, judrūs ir informaciją lengviau įsisavina per aktyvią veiklą, ruošiamos veiklos, užduotys, apjungiančios aktyviuosius ugdymo metodus ir loginį mąstymą. Pvz.: nueiti, nubėgti, nušliaužti (galima įveikti kokią kliūtį) ir išmaniojoje lentoje atlikti paruoštą aplinkos pažinimo ar skaičiavimo užduotį“,

Integruotos pamokos skatina didesnę susidomėjimą mokymusi. V2: „Integruotų pamokų tikrai yra labai daug, nes mokytojai yra pastebėję, kad tai veikia, tai sudomina mokinius ir, tarkim, toje pačioje matematikoje, kuri kažkam gali nepatikti. Matematiką dažnai integruoja su fiziniu ugdymu ir mokiny, kuriam patinka fizinis ugdymas, dalį matematikos sau jau pasirenka, įsisavina. Tai tas integravimas ypatingai su tokiais dalykais, kaip fizinis ugdymas, muzika, dailė yra pasiteisinęs. Vadovai mano, kad turi būti suteiktas prasmės kūrimas. V6: „<...> svarbu, kad mokykla išmokytų tas žinias, ką jie gauna, pritaikyti jų gyvenime, kad vaikas suprastų išėjęs iš kiekvieno užsiėmimo, iš kiekvienos pamokos, kodėl to mokėsi“.

Mokytojai stengiasi organizuoti kuo daugiau pamokų už mokyklos. V2: „Pas mus yra labai daug pamokų organizuojamų už mokyklos ribų. Mokytojai laisvai gali organizuoti ekskursijas, pamokas kitoje erdvėje“. Mokiniam, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, rašomi individualūs mokymosi planai. V5: „Tai mokiniui yra rašomas individualus mokymosi planas. Ten yra numatomi ir vertinimo kriterijai, tai vadovaujantis pagal pritaikytą programą yra atsižvelgiamas ir vertinamas pagal mokinio padaryta pažangą“. Suteikiama erdvė ir praktikos nusiraminiui, kai yra matomas poreikis. V6: „Mes taikome tas terapijos praktikas. Specialus darbuotojas išsiveda mokyti mokinį į kitą patalpą ir tada nusiramina švelniai. V3: „Reikalinga individuali ugdymo vieta. Individualios priemonės.

Kaip pateikta Vilniaus pedagoginės psichologinės tarnybos (2020) rekomendacijose, mokslo metams prasidedant, reikia tinkamai įvertinti mokinių savijautą mokykloje. Tai padeda suprasti, ar jiems yra reikalingas specialaus pagalbos plano sudarymas, ar reikia įvertinti atitinkamai mokinių turinčių SUP ugdymosi poreikius. Remiantis rekomendacijose pateikta medžiaga, pedagogai gali susidėlioti savo darbo eigą ir numatyti, kokias veiklas, metodus, būdus skirti SUP turintiems mokiniams, kad kiekvieno poreikia būtų patenkinami.

Galima teigti, jog mokyklų vadovai, organizuodami individualizuotą ugdymo procesą, daug dėmesio skiria mokytojams, mokiniams ir jų tėvams. Vadovai siekia, kad kiekvienas mokinys patirtų sėkmę, atsižvelgiant į jo individualius gebėjimus, poreikius, jausmus ir asmeninį augimą.

Trečioji išskirta subkategorija - *specialiosios pagalbos mokiniui teikimo organizavimas* (žr. 17 lentelė). Specialioji pagalba padeda mokiniams integruotis lengviau į mokymosi procesą ir užtikrina, kad kiekvienas mokinys lengviau įveiktų mokymosi sunkumus. Vadovai išskyrė, kokie specialistai dirba ugdymo įstaigoje, kurių orientavimasis yra padėti SUP turintiems mokiniams. V1: „Bet iš tikrųjų mes turime tokį branduolį Lietuvos švietimo pagalbos specialistų, kurie turi didžiulę patirtį. Mes turime ir logopedą, mes turime ir socialinę psichologą. V1: „Turime tą stiprų švietimo pagalbos specialistų komandą“, V1: „Be to, mes turime 20 mokinio padėjėjų klasėse, kuriose yra vaikai su SUP“, V6: „Mokyklose yra ir mokytojų padėjėjai, yra daug pagalbos šitiems vaikams“, V6: „Atsirado mokykloje tos dailės terapijos specialisto pareigybė“.

Vadovai pabrėžia, kad mokyklose dirba specialistų komandos, kurios teikia pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. V5: „Mokinio matymas visų aspektų. Tai, kai mokytojas bendradarbiauja su mokinio padėjėju, yra įsitraukę švietimo pagalbos specialistai“, V5: „Bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais, kuomet ir jų įžvalgos yra labai svarbios, kadangi jie jau gali ir tą dalykinį kontekstą kaip ir pritaikyti būtent mūsų mokyklos tiems mokiniams, nes sakau, kaip kiekvienas atvejis yra individualus, tai švietimo pagalba turi dalykinį kontekstą, bet pritaikant konkrečioje situacijoje“.

Programų pritaikymas ir planų rašymas, skirtas SUP turinčių mokinių sėkmingam mokymuisi. V1: „Kai gauname SUP vaikus, mes gauname dokumentus ir pagal tuos dokumentus mes pritaikome vaikams ugdymosi programas“, V5: „Mokiniui yra rašomas individualus mokymosi planas“.

Priemonių, patalpų teikimas specialistams, mokiniams, kad pagalbos suteikimas būtų efektyvesnis. V3: „Specialistai turi būti aprūpinti ugdymo priemonėmis ir kitais reikiama

ištekliais". V3: „suteikiama individuali ugdymo vieta. Individualios priemonės", V4: „Labiausiai padeda specialiosios klasės“.

Specialistų teikiamos rekomendacijos ir pagalbos mokytojams. V3: *„Reguliariai susitinka mokytojai, specialistai, vaiko gerovės komisijos posėdžiuose, kur diskutuojame, kiekvienas specialistas iš savo pozicijos pasisako apie konkretų vaiką“.* Specialistų teikiamos rekomendacijos tėvams. V3: *„Tėvams aptariama, padaryta pažanga ir tolimesni žingsniai numatomi.“* Specialistų rengimas skirtas, kad pagalbos mokiniui specialistai labiau savimi pasitikėtų ir žinotų, kaip tinkamai padėti. V4: *„Ir nemažai padaryta: specialistų rengimas, pagalba vaikams ir šeimoms“, V1: „<...> yra galybė informacijos, dokumentai, seminarai, literatūra, tai leidžia šiuo įtraukties klausimu labiau pasitikėti savimi <...> specialistams <...>.“*

King-Sears (2008) pabrėžia, jog į komandą turėtų jungtis specialieji pedagogai ir kiti specialistai, kurie rūpinasi specifiniais šių mokinių gebėjimais, būtinais sėkmingam dalyvavimui bendroje mokymosi veikloje. Vilniaus pedagoginės psichologinės tarnybos (2020) pateiktose rekomendacijose yra atsižvelgiama į mokinio pagalbos specialistų svarbą priemonių ir patalpų užtikrinimu, skirtų padėti SUP turintiems mokiniams.

Ketvirtoji išskirta subkategorija - *pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų tobulinimas* (žr. 17 lentelė). Pedagogai ir visi kiti specialistai yra svarbiausia grandis mokymosi procese SUP mokiniams. Dėl šios priežasties nuolatinis tobulėjimas visiems specialistams yra būtinas. Mokyklų vadovai teigia, jog mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų tobulinimas yra labai svarbus. V2: *„Tai visi mokyklos bendruomenės nariai, tiek pradedant nuo vadovų ir mokytojų, specialistų, jiems visiems yra iškelti reikalavimai kelti kvalifikaciją“, V4: „Svarbus pedagogų švietimas, jų kvalifikacijos tobulinimas <...>. V1: „Mokytojai turi turėti žinių bagažą, reikia tik noro suprasti ir padėti tokiems vaikams“, V3: „<...> nuo to nėra neatsiejamas mokytojų profesinis tobulėjimas <...>.“*

Vadovai skatina mokytojus domėtis įtraukiuoju ugdymu, dalintis gerąja patirtimi ir bendradarbiauti. V3: *„Profesinis tobulėjimas, skatinimas dalintis sava patirtimi. Tai irgi skatina mokytojų lyderystę ir skatina įsivertinimą. V1: „<...> mokytojos labai moka dalintis tarpusavyje labai aktyviai dalinasi <...> Dabar turime Google diską, kur ten visokios priemonės keliamos, mokytojos įkelia ir visi kiti pedagoga ar specialistai gali matyti ir dalintis <...>“, V2: „<...> kelis metus vykdome tokį dalyką „kolega kolegai“. Ateina vienas mokytojas pas kitą pastebėti pamoką ir pasibaigus pamokai jie aptaria, kad galbūt tas, kuris stebėjo, pamatė kažkokius niuansus, ką galėtų tas vedantysis mokytojas kitą kartą daryti kitaip“, V2: „<...> mokytojai*

metodinėse savo grupėse visą laiką pasidalina patirtimis po nuvykimo į kažkokį seminarą, mokymus, kursus <...>”.

Vadovai taip pat organizuoja mokymus ir seminarus mokytojams įvairiais įtraukiojo ugdymo klausimais. V6: „<...> buvo mokytojams, seminarų ciklas įvairiausiuose lygiuose ir visur mokytojai galėjo mokytis <...>. V3: „Organizuojamas ir vykdomas mokytojų profesinis mokymasis”, V2: „Ir kiekvienais metais visa mokykla, turi galimybę dalyvauti mokymuose. Na, tarkim, šiemet pas mus buvo mokymai apie: įtrauktį, ir skaitmenizavimą ir ugdymo turinio atnaujinimą. Trijų dienų mokymai, kai mokytojai galėjo kelti savo kompetencijas”. Vadovai pabrėžia, kad svarbu ne tik, kad pedagogai keltų kvalifikacijas, bet ir nebijotų klysti, eksperimentuoti. V3: „<...> gebėjimas įgalinti. Pasitikėjimas, leisti klysti žmonėms, nes iš to mokomės“. Taip pat pabrėžiama, kad kompetencijų tobulinimas skatina pasitikėjimą savimi. V3: „Ir čia jau mes ateiname į lyderystės ugdymą, bendruomenės narių, mokytojų ar kitų specialistų ar ne specialistų mokymosi kultūros kūrimą, būtent mokymosi kultūros kūrimas, kuris tikrai įgalina ir pačią lyderystę, nes tuomet jausdamiesi profesionalais, pasitikintys savimi mokytojai, specialistai ar kiti darbuotojai, kaip savo srities specialistai, jie tikrai nebijo ir išdrįsta inicijuoti pokyčius, ir patys juos įgyvendinti”.

Vadovų pastebėjimai sutampa su Booth, Ainscow, (2016) įžvalgomis, kuris nurodo, kad didžiausias kvalifikacijos tobulinimas vyksta, kai pedagogai ir kiti specialistai sprendžia kartu iškilusias problemas, ieško sprendimų būdų ir dalinasi gerąja patirtimi. Kita vertus, Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba (2020) įžvelgia daug naudingų dalykų pedagogų kvalifikacijos tobulinime. Mokytojai įgija žinias, kurias gali pritaikyti ne tik savo veikloje ir dirbant su SUP turinčiais mokiniais, bet taip pat gali pasidalinant su savo kolegomis, kad šie galėtų greičiau sužinoti, kokių priemonių ar metodų imtis, kad padėtų mokiniams. Ištiesų svabu mokyklos vadovui palaikyti mokytojus ir skatinti juos eksperimentuoti, nebijoti klysti ir nuolat tobulėti.

Penktoji išskirta subkategorija - *infrastruktūros ir priemonių organizavimas* (žr. 17 lentelę). Ši subkategorija yra viena iš vidinių mokyklos vadovų veiklų krypčių, kurios tikslas yra suteikti tinkamą infrastruktūros ir priemonių pritaikymą. Vadovai pabrėžia, kad mokyklos aplinkoje infrastruktūra turi būti pritaikyta mokinių poreikiams. V1, V3: „<...> specialistams, kurių nemažai turim, yra jiems skirti kabinetai, kur jų darbo vietos įrengtos”, V6, V4: „<...> sensoriniai kambariai, nusiramino kambariai <...>”, V5: „<...> mokyklos infrastruktūra pritaikoma ir atsižvelgiant į mokyklos projektą, tai iš tiesų yra ir tualetai vaikams, skirtiems su

negalia, turime liftą, tai yra su judėjimo negalia, bet tiems poreikiams, kokius turi mokinius, tai infrastruktūra yra pritaikyta”.

Vadovai taip pat mini, kad mokyklos stengiasi pritaikyti aprūpinti mokinius reikiamomis priemonėmis (garso, vaizdo, motyvavimo). V1: *„Priemonių pirkimas tiems vaikams, tokių, kaip papildomų knygelių su įvairiomis pritaikytomis užduotimis, kinestetinės priemonės ir kt.”*, V1: *„Mes turime ir daug šiuolaikiškų, ir interaktyvių priemonių, ir planšečių su programomis, ir visokių taktilinių priemonių”*, V1: *„<...> mokytojos ir švietimo pagalbos specialistai jie patys gaminasi arba nusiperka <...> dar per kuria tas priemonės”*. V6: *„Taip pat mokykla turėtų turėti tokias motyvavimo sistemas. Jeigu vaikas rodo susidomėjimą, jeigu džiaugiasi, jeigu, reaguoja į tuos dalykus, kuriuos jam siūlo, tai vat tokia tokia reagavimo, galbūt kažkokio skatinimo, kažkokia sistemėlė”*, V1: *„<...> vienas naudoja vaizdo korteles, kitas naudoja daugiau tokias visokias ergoterapijos priemones, kad tą žvilgsnį išlaikyti”*, V1: *„<...> turim pažangos vertinimo sistemą, kuri skirta vaikams su specialiaisiais ugdymosi poreikiais”*.

Kaip teigia, Lietuvos įtraukties švietime centras (2025) pritaikyta mokymosi aplinka didina mokinių pasitikėjimą savimi, motyvaciją, skatina labiau įsitraukti į ugdymą. Kaffemanienė ir kt., (2023) užsimina apie Universalios dizaino mokymuisi strategiją, kurioje yra svarbu užtikrinti priemonių sistemą, kurios dėka būtų galima kurti įtraukiojo ugdymosi aplinką. Taigi, galima teigti, jog mokyklų vadovai pagal esamas galimybes suteikia reikalingiausias priemones.

Šeštoji išskirta subkategorija - *bendradarbiavimas su tėvais* (žr. 17 lentelę). Tai yra išorinė vadovo vykdoma veikla, kuri turi didelį reikšmingumą. Informuojant tėvus ir suteikiant jiems žinių apie jų vaiką, galima rasti geresnių sprendimų būdų, kaip mokiniui padėti ugdymosi procese. Vadovai pabrėžia, kad bendradarbiavimas su tėvais yra būtinas kuriant įtraukią mokyklą. V2: *„Svarbu bendradarbiauti su tėvais“*, V6: *„Reikia bendradarbiauti su tėvais”*. Vadovai aktyviai įtraukia tėvus į vaiko ugdymo procesą. V6: *„<...> tėvai patenkinti, nes mes darome apklausas <...>”*, V3: *„Mokykloje daug bendradarbiaujame su <...> tėvais, siekdami užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam vaikui”*, V3: *„<...> naudojame mąstymo mokyklos įrankius <...> pavyzdžiui, tokie kaip: impulsyvumo valdymas, atkaklumas ir susikuriant bendrą strategiją, kurią taiko tiek <...> tėvai namuose. V4: „Iškilusias problemas spręsti iš karto ir dirbant visiems kartu: tėvai + pedagogai + specialistai + įstaigos administraciją“.*

Vadovai reguliariai informuoja tėvus apie vaiko pažangą ir teikiamą pagalbą. V6: *„<...> dienyne yra prijungti tėvai ir jie mato tą informaciją, kurią mokytojas teikia po kiekvienos pamokos <...>”*, V5: *„<...> su tėvais aptariame vaiko tolimesnius mokymosi*

žingsnius <...> ". V4: „<...> mokytojai pažįsta savo vaikus, žino ir su tėvais aptaria stipriąsias puses, atkreipia dėmesį kur reikia vaikui padėti”.

Vadovai taip pat organizuoja susitikimus ir konsultacijas su tėvais, siekiant geriau suprasti vaiko poreikius ir kartu ieškoti sprendimų. V6: „Mes tiesiog kalbame su <...> su tėvais, kviečiamės”, V6: „Pokalbis būna trišalis mokyklos vadovybė, tėvai, vaikai”, V1: „Būtent tėvų švietimas vyksta pas mus, ir psichologai į tėvų susirinkimus, ir socialinai pedagogai ateina. V1: „Daug diskutuojame su tėvais”, V3: „<...> tėvai patys irgi dalyvauja.

Vadovai stengiasi sukurti atmosferą, kurioje tėvai jaustųsi išklausyti ir suprasti. V6: „<...> tėvai šitų specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų taip pat turi teisę reikalauti arba norėti, kad jų vaikai turėtų tokias sąlygas kaip ir kiti”, V5: „<...> neretai ir tėveliui reikia išklusymo, supratimo ir taip pat aptarimo, kaip tam vaikui seksis mūsų mokykloj”, V2: „<...> tikrai tėvai bet kuriuo metu gali ateiti ir pakalbėti, jeigu juos kažkas trikdo”, V2: „<...> visą laiką pakalbiname tuos tėvus, ypatingai mokinių, turinčių specialiųjų poreikius”.

Vadovų pastebėjimai yra pagrindžiami mokslinės literatūros straipsniais. Kaip Valantinas ir Čiuladienė (2012) (Žurnalo „Švietimo Problemos Analizė“ straipsnyje) teigia, jog mokyklos aplinkai didelę reikšmę turi mokytojų ir tėvų tarpusavio pagarba, supratimas ir bendras darbas, norint kartu rūpintis vaikų ugdymu ir prisiimti už jį atsakomybę. Pasak užsienio autorių: Booth ir Ainscow(2016), vienoje iš dimensijų - įtraukios kultūros kūrimo dimensijoje nurodoma, kad tėvai yra glaudžiai susiję su įtraukiojo ugdymo įgyvendimu, nes tėvai geriausiai pažįsta savo vaikus ir gali padėti bendradarbiavime su mokykla dėl mokinio gerovės užtikrinimo. Taigi, galima teigti, jog tėvų dalyvavimas yra labai svarbus vaiko sėkmei mokykloje ir stengiasi užtikrinti tvirtą mokyklos ir šeimos partnerystę.

Paskutinioji išskirta subkategorija - *bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis* (žr. 17 lentelę). Tai dar viena išorinė veikla, kurios efektyvus vykdymas ir organizavimas palengvina įtraukiojo ugdymo procesus. Kitaip tariant, bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis leidžia tinkamiau atliepti įtraukios bendruomenės poreikius.

Pasak vadovų, bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis yra svarbus siekiant užtikrinti kokybišką įtraukųjį ugdymą. V6: „<...> bendradarbiavimas visais lygiais ir viduje, ir išorėje. Savo mokykloje su visų sričių specialistais ir mokytojais, ir neetatiniiais darbuotojais, be kurių pagalbos niekaip neišsiversime ir su aukštesniu lygmeniu. Tai yra savivaldybės švietimo skyrius”, V2: „<...> reikalinga pagalba iš išorės <...>”, V5: „Svarbu bendradarbiauti su kitomis įstaigomis <...>”.

Vadovai taip pat bendradarbiauja su išorinių organizacijų centrais, kitomis pagalbos institucijomis ir dalyvauja įvairiuose projektuose. V6: „Bendradarbiaujame su PPT specialistais dėl vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir pagalbos skyrimo“, V2: „Pateikiame informaciją apie mokinių ugdymosi sunkumus <...>“, V5: „<...> esant poreikiui yra konsultuojamasi ir su miesto įstaigomis, kurios teikia konsultaciją, kaip pavyzdys, Šilo specialioji mokykla, pedagoginė psichologinė tarnyba, tai va ta visuma ir sukūria maksimalią paslaugos teikimo galimybę“.

Reziumuojant, mokyklų vadovai aktyviai bendradarbiauja su išorinėmis institucijomis, tokiomis kaip pedagoginė psichologinė tarnyba, išteklių centrai ir nevyriausybinės organizacijos, siekdami užtikrinti, kad mokiniai gautų reikiamą pagalbą. Jie taip pat dalyvauja įvairiuose projektuose, dalinasi patirtimi ir priima gerąją praktiką iš kitų institucijų, ugdymo įstaigų, kad pagerintų įtraukiojo ugdymo kokybę mokykloje.

Apibendrinat empirinę dalį galima teigti, jog mokyklų vadovams įtrauki mokykla asocijuojasi su priėmimu, emociniu saugumu, pagarba įvairovei, bendruomeniškumu, vadovo teigiamu požiūriu ir vertybėmis, gebėjimu individualizuotai kurti veiklas. Pagrindinis tikslas - atkreipti dėmesį į kiekvieną mokinį, atliepti individualius poreikius, ugdyti bendruomenės požiūrį įtraukties klausimais.

Dažnu atveju, mokyklų vadovai susiduria su sunkumais siekiant integruoti įtraukijį ugdymą į bendrojo ugdymo mokyklas. Žmogiškųjų ir materialinių išteklių trūkumas, pedagogų baimės, tėvų neigiamos nuostatos, mokinio padėjėjų kompetencijų stoka bei per didelis krūvis pedagogams.

Dauguma mokyklų vadovų supranta, jog norint integruoti įtraukijį ugdymą, vadovas pats iš savęs, turi pasižymėti teigiamomis savybėmis, atlikti tinkamą vadovo vaidmenį, skatinti ugdymo įstaigą patirti sėkmę ir dalintis gerosiomis praktikomis. Jų indelis yra itin didelis. Mokyklų vadovai vykdydami vidines ir išorines veiklos kryptis tokias, kaip apima įtraukios kultūros kūrimą, individualizuoto ugdymo proceso organizavimą, specialiosios pagalbos mokiniui teikimo organizavimą, pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų tobulinimą, infrastruktūros ir priemonių organizavimą, bendradarbiavimą su tėvais, bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis ir organizacijomis pagreitina įtraukiojo ugdymo integraciją į bendrojo ugdymo mokyklas, procesą. Vadovų teigiamos nustatos ir tinkamas veikimas, užtikrina, kad bendruomenė patirtų gerovę ir siektų užsibrėžtų tikslų.

3.3. Diskusija

Tyrimo rezultatai atskleidė mokyklos vadovų požiūrį į įtraukijį ugdymą ir jo įgyvendinimo praktiką, patiriamus iššūkius bei sėkmes.

Viena iš esminių tyrimo išvadų – *įtraukios mokyklos samprata*, kuri mokyklos vadovų nuomone asocijuojasi su kiekvieno vaiko priėmimu, pagarba mokinio individualybei ir lygiavertiškumu ugdymo procese. Šis požiūris sutampa su Matuzaitės (2024) ir Chin (2023) apibrėžimais, kurie pabrėžia kiekvieno mokinio teisę į kokybišką ugdymą, neišskiriant jo kaip kitokio ir turinčio negalią, bei būtinybę pašalinti kliūtis, trukdančias mokiniams dalyvauti švietimo sistemoje. Tyrimo dalyviai taip pat akcentavo emocinio saugumo ir bendruomeniškumo svarbą, o Morina (2017) savo darbe teigia, kad įtraukusis ugdymas apibrėžiamas kaip švietimo metodas, apimantis ugdymo įstaigas, kuriose visi mokiniai gali dalyvauti ir visi yra laikomi, kaip vertingi ugdymo įstaigos nariai. Toks vertybinis požiūris į įtrauktį, apimantis ne tik fizinę aplinką, bet ir psichologinį klimatą, atspindi ir Mitchell (2020) apibrėžime, kuris įtraukijį ugdymą apibūdina kaip vizijos, vietos, ugdymo turinio ir vertinimo pritaikymo, priėmimo, prieinamumo, pagalbos, išteklių ir lyderystės jungtį.

Kita vertus, tyrimas atskleidė, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas susiduria su nemažais iššūkiais. Mokyklų vadovai dažniausiai mini *žmogiškųjų išteklių* (specialistų, padėjėjų) ir *materialinių išteklių* (pritaikytos infrastruktūros, priemonių) trūkumą. Panašūs iššūkiai, susiję su pedagogų pasirengimu dirbti įtraukiojo ugdymo mokyklose pabrėžiami ir Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūroje (2009). Be to, tyrime išryškėjo pedagogų baimės dirbti su specialiuųjų poreikių turinčiais mokiniais ir tėvų neigiamos nuostatos. Iššūkiai parodo, kad įtraukusis ugdymas apima ne tik organizavimo procesą, bet yra ir vertybėmis grįstas ugdymo principas, kuriam reikalingi pokyčiai tie mokyklos bendruomenėje, tiek už jos ribų.

Nors įtraukiojo ugdymo įgyvendinime yra nemažai iššūkių, tačiau tyrimas atskleidė ir gerąsias praktikas. Vadovai pabrėžė vieną iš svarbiausių - bendradarbiavimo ir bendrų susitarimų svarbą, tai atliepia ir kitų autorių darbai. Pavyzdžiui, Raudeliūnaitė ir Steponėnienė (2020) pabrėžia aplinkos, mokymosi būdų, formų, priemonių svarbą integruojant įtraukijį ugdymą. Raudeliūnaitė ir Steponėnienė (2020) taip pat atkreipia dėmesį į tai, jog įtraukusis ugdymas yra orientuojamas į siekį diegti ir kurti naujus mokymo(si) metodus, taikyti individualizuotą ugdymą kiekvienam vaikui, pritaikyti ugdymo aplinką naudojant įvairias mokymosi priemones ir įvairius mokymosi metodus. Raudeliūnaitės ir Steponėnienės (2020) įžvalgos apie individualizuoto

ugdymo svarbą atspindi ir šiame tyrime, kuriame vadovai akcentuoja ugdymo programų pritaikymą, diferencijuotus mokymo metodus, atsižvelgiant į mokinių individualius poreikius.

Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad mokyklos vadovai aktyviai siekia įtraukti tėvus į vaikų ugdymo procesą, reguliariai informuoja juos apie vaikų pažangą ir organizuoja susitikimus bei konsultacijas. Šis aktyvus bendradarbiavimas su tėvais yra būtinas kuriant įtraukią mokyklą. Kaip teigia Valantinas ir Čiuladienė (2012), mokinio sėkmę lemia tvirta vaiko šeimos ir ugdymo įstaigos partnerystė, todėl labai svarbu yra ryšys, kurį kuria tiek mokinio šeima, tiek mokyklos vadovas su visa bendruomene.

Galiausiai, vadovai pabrėžia mokytojų ir specialistų kompetencijų ugdymą įtraukiojo ugdymo kontekste. Jie skiria daug dėmesio mokymams, seminarams ir kvalifikacijos kėlimo renginiams, kurie orientuoti į įtraukiojo ugdymo principus, metodus ir strategijas. Skatinamas mokytojų tarpusavio dalijimasis gerąja patirtimi ir bendradarbiavimas, sudaromos sąlygos mokytojams konsultuotis su specialiosios pagalbos specialistais. Toks nuolatinis mokymasis ir tobulėjimas yra būtina sąlyga sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, kaip teigia ir Mečkauskienė ir Želvys (2012), kurie pabrėžia, kad mokyklų vadovams, norintiems vadovauti mokyklos bendruomenėje sistemingiau, neužtenka vien vadovautis dokumentuose pateiktais nurodymais, bet ir vadovautis savybėmis, kurios užtikrintų mokyklos tobulėjimą, efektyvesnį visu mokyklos bendruomenės narių įgalinimą veikti išvien.

IŠVADOS

1. Įtraukios mokyklos samprata apibrėžia kiekvieno unikalių gebėjimų svarbą, teisę būti įtrauktam į bendruomenę ir gauti kokybišką ugdymą. Įtraukios mokyklos samprata apima kiekvieno mokinio individualius gebėjimus, palaikymu ir pagalba grindžiamus santykius, kokybišką ugdymą visiems mokiniams, pedagogų teikiamą individualizuotą pagalbą, kliūčių šalinimą, kurios trukdo įsitraukti į bendruomenę, lygiavertiškumą, saugumą, toleranciją ir pan. Lietuvoje įtraukusis ugdymas organizuojamas trimis lygiais: *nacionaliniu, savivaldybiu bei instituciniu* bei reglamentuojams LR įstatymas ir teisiniais aktais.
2. Įtraukiajam ugdyme nuo mokyklos vadovo priklauso ugdymo kokybė, bendruomenės narių įtraukimas, tarpusavio santykiai. Vadovas veikia, kaip lyderis, kuris stengiasi įgalinti savo bendruomenės narius nebijoti pokyčių, jausti prasmę dalyvaujant visame ugdymo procese, skatinama pagarbos ir pagalbos kultūra. Bendros vizijos ir santykių kūrimas formuoja įtraukios mokyklos pagrindą, kuriame dominuoja: tolerancija, palaikymas, pagarba ir pagalba. Įtraukią mokyklą kuriantis vadovas yra atsakingas už individualizuoto ugdymo organizavimą, materialinių išteklių pritaikymą, mokymų pedagogams ir kitiems specialistams organizavimą, bendradarbiavimą su išorinėmis organizacijomis ir institucijomis, kurių pagalba gali pasiekti ilgalaikių ir sėkmingų rezultatų.
3. Mokyklos vadovai įtraukijį ugdymą apibūdina, kaip visų mokinių įtraukimą į mokyklos bendruomenę. Jų individualių gebėjimų priėmimą ir integracijos užtikrinimą. Įgyvendinant įtraukijį ugdymą vadovai susiduria su žmogiškųjų, materialinių išteklių stoka, neigiamomis tėvų nuostatomis, švietimo pagalbos specialistų tokių, kaip mokinio padėjėjų kompetencijų stoka. Vadovai suvokia, kad jų vaidmuo ir veiklos kryptys leidžia pasiekti ilgalaikių ir veiksmingų rezultatų. Vadovas užtikrina, kaip mokyklos lyderis, kad bendruomenės nariai išsikeltų bendrą viziją, tikslus ir kartu spręstų iššūkius.

REKOMENDACIJOS

Siekiant paskatinti mokyklos vadovus kuo aktyviau įgyvendinti įtraukujį ugdymą rekomenduojama:

Švietimo ir mokslo ministerijai ir savivaldybėms:

1. Skirti didesnę finansavimą ugdymo įstaigoms, dėl galimybės įdarbinti daugiau specialistų, tokių kaip: psichologai, logopedai, specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, pagalbos mokiniui padėjėjai, ergoterapeutai ir kt.
2. Skirti didesnę finansavimą ugdymo įstaigų infrastruktūros pritaikymui, mokiniams turintiems SUP (liftai, sensoriniai kambariai, specialiosios klasės, pandusai, pritaikyti tualetai ir kt.). Taip pat reikalingoms priemonėms, technologijoms ir specialiajai įrangai, kuri skirta dirbti su mokiniiais, turinčiais SUP;
3. Siekiant padidinti motyvuotų pedagogų skaičių - sumažinti pedagogų darbo krūvį (mažesnis mokinių skaičius klasėje, mažiau popierizmo bei kontaktinių valandų).

Ugdymo įstaigų vadovams:

1. Organizuoti pedagogams, pagalbos mokiniui specialistams ir pagalbos mokiniui padėjėjams *periodiškus* mokymus apie įtraukujį ugdymą, mokinius turinčius įvairius SUP, elgesio valdymą, individualizuotą ugdymą, komunikaciją su mokiniiais ir kt.;
2. Nustatyti tikslus mokinio padėjėjo pareigybių aprašymus ir atsakomybes dirbant su mokiniiais turinčiais SUP;
3. Organizuoti mokinių tėvams švietėjiškus renginius, pvz: apie vaikų raidą, SUP ypatumus, kylančių iššūkių įveikimą, bendradarbiavimą su mokyklos bendruomenės nariais (pedagogais, administracija, kitais specialistais);
4. Teikti individualias konsultacijas, paramą ir pagalbą tėvams, atsižvelgiant į jų poreikius.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Abdurakhman, O., ir Rusli, R. K. (2017). *Teori belajar dan pembelajaran. Didaktika Tauhidi: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(1), 1–28.
2. Adžgauskienė, D. (2011). *Kokybinių HSM tyrimų duomenų įgijimo, autorinių teisių užtikrinimo, arhivavimo, dokumentavimo ir sklaidos sistemos sukūrimo galimybių studija*.
3. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
4. Ainscow, M., Slee, R., ir Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
5. Akhmetova, D. Z. (2013). *Pedagogika i psikhologiya inklyuzivnogo obrazovaniya [Pedagogy and psychology of inclusive education]*. Poznaniye.
6. Ališauskienė, S., ir Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
7. Amsari, D. (2018). Implikasi teori belajar E. Thorndike (behavioristik) dalam pembelajaran matematika. *Jurnal Basicedu*. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v2i2.49>
8. Anggraeni, I. A. N., Ulya, N., Muti'ah, D. A., ir Fauzi, M. R. (2023). Penerapan teori belajar Thorndike dalam pembelajaran matematika kelas V di SD N Mendungan 2 Umbulharjo Yogyakarta. *Waniambey: Journal of Islamic Education*, 4(1), 73–86.
9. Arnesen, A. L., ir Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300.
10. Arsyad, S. N., Tangkin, W. P., Sumartono, S., ir Astuti, B. (2024). Implications of Bruner's cognitive theory on elementary school education in the 21st century. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, 6(3), 697–704.
11. Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 110–140). Routledge.
12. Berhanu, G. (2014). Special education today in Sweden. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *Special education international perspectives: Practices across the globe*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028014>

13. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, 83, 9–15.
<https://www.lituanistika.lt/content/7131>
14. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. Vilnius: Edukologija.
15. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. S. Jokužio leidykla.
16. Booth, T., ir Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for Inclusion Network.
17. Bortini, P., Paci, A., Rise, A., ir Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership: Theoretical framework*. European Commission. <https://inclusiveleadership.eu/the-inclusive-leadership-handbook-theoretical-framework/>
18. Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., ir Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
19. Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., ir Asimiran, S. (2021). Learning theories: Views from behaviourism theory and constructivism theory. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 85–98.
20. Chen, O., Paas, F., ir Sweller, J. (2023). A cognitive load theory approach to defining and measuring task complexity through element interactivity. *Educational Psychology Review*, 35(2), 63.
21. Chin, M. (2023). The Zero Reject policy: A way forward for inclusive education in Malaysia? *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846800>
22. Cibulskas, R. (1997). Švietimo vadyba: Mokslas ir praktinė veikla. *Pedagogika*, 33, 217–227.
23. Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research*, 169, 323–338.
24. Cross, L. (2018). Why ‘reflection’ encourages a better learning experience. *Learning Pool*. <https://learningpool.com/why-reflection-encourages-a-better-learning-experience/>
25. Culatta, R. (2016). What are you talking about?! The need for common language around personalized learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2016/3/what-are-you-talking-about-the-need-for-common-language-around-personalizedlearning>

26. Čibulskas, G., ir Žydzūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Lodvila.
27. Čiuladienė, G., ir Paurienė, L. (2012). Iššūkiai mokyklai: inkliuzijos link. *Švietimo problemos analizė*, 6(70).
28. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., ir Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango*.
29. David, L. (2015). Humanism in learning theories. *Learning Theories*. <https://www.learning-theories.com/humanism.html>
30. Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., ir Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191–213. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>
31. Duran, R., Zavgorodniaia, A., ir Sorva, J. (2022). Cognitive load theory in computing education research: A review. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 22(4), 1–27.
32. Efgivia, M. G., Rinanda, R. A., Hidayat, A., Maulana, I., ir Budiarjo, A. (2021, October). Analysis of constructivism learning theory. In *1st UMGESHIC International Seminar on Health, Social Science and Humanities (UMGESHIC-ISHSSH 2020)* (pp. 208–212). Atlantis Press.
33. Erbas, H., Erdogan, S. A., Kocer, O., Sariaslan, E., ir Jachimovič, A. T. (2022). XXI amžiaus įgūdžiai ir įtraukusis ugdymas.
34. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education environment self-reflection tool*. Odense, Denmark.
35. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. (2009). *Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai – rekomendacijos politikams*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
36. Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
37. Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
38. Gage, N., ir Berliner, D. (1991). *Educational psychology*.

39. Gaižauskaitė, I., ir Valavičienė, N. (2016). Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu. Vilnius. <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/6bc9b0c7-425b-4420-a2cd-e6ec2d12736a/content>
40. Galkienė, A. (2021). Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas. *Pedagogika*, 141(1), 190–213.
41. Geležinienė, R. (2011). Elgesio ir emocijų sutrikimų turinčio mokinio įgalinimas skatinant dalyvavimą ugdymo procese. *Specialusis ugdymas*, (1), 128–138.
42. Gerulaitis, D. (2007). Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo (-si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje.
43. Giannoukos, G. (2024). Main learning theories in education. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(5), 93–100.
44. Gkintoni, E., ir Dimakos, I. (2022). An overview of cognitive neuroscience in education. *EDULEARN22 Proceedings*, 5698–5707.
45. Haynes, N. M., Arafeh, S., & McDaniels, C. (2014). *Educational leadership: Perspectives on preparation and practice*. <https://books.google.lt/books?hl=lt&id=ih8JBgAAQBAJ>
46. Hinduja, P. (2021). From behaviorism to constructivism in teaching-learning process. *Journal of Education & Social Sciences*, 9(2), 111–122.
47. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 3(1), 212–256.
48. Hummel, S. (Ed.). (2021). *CONTESSA: Contemporary teaching skills for South-East Asia*. Graz: University of Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrveroeff/content/titleinfo/6427107/full.pdf>
49. Jacikevičius, A. (1995). *Žmonių grupių (socialinė) psichologija*.
50. Janiunaite, B., Cibulskas, G., ir Petraite, M. (2011). Organizational learning in profit and non-profit organizations: The perspective of innovative culture development. In *EDULEARN Proceedings*.
51. Jucevičius, R. (1998). *Strateginis organizacijų vystymas*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
52. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., Bilbokaitė, R., Gindulytė, K., ir Linkuvienė, V. (2023). Sensory integration of children with autism spectrum disorder: Parents' experiences. In *EDULEARN23 Proceedings* (pp. 7364–7372). IATED.

53. Karatsiori, M. (2023). In the pursuit of “quality education”: From ancient times to the digital era, can there be a consensus? *Cogent Education*, 10(2), 2286817.
54. Kardelis, K. (1997). *Mokslinių tyrimų metodologija ir tyrimų metodai: Vadovėlis*. Technologija.
55. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Liucijus leidykla.
56. Karmini, N. W., Yudari, A. A. K. S., Suasthi, I. G. A., Hadriani, N. G., ir Setini, M. (2021). Model of humanism education based on local wisdom in elementary school in Bali. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 1056–1063.
57. Kielblock, S., ir Woodcock, S. (2023). Who’s included and who’s not? An analysis of instruments that measure teachers’ attitudes towards inclusive education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/1-s2.0-S0742051X22002979-main.pdf>
58. King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23(2), 55–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00371>
59. Klepsch, M., ir Seufert, T. (2020). Understanding instructional design effects by differentiated measurement of intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Instructional Science*, 48, 45–77.
60. Klepsch, M., ir Seufert, T. (2021). Making an effort versus experiencing load. *Frontiers in Education*, 6, 645284.
61. Kolis, N., ir Artini, A. F. P. (2022). Studi komparatif: Teori Edward Lee Thorndike dan Imam Al Ghazali dalam implementasinya di pembelajaran anak usia dini. *Abata: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 2(1), 128–141.
62. Krell, M. (2017). Evaluating an instrument to measure mental load and mental effort considering different sources of validity evidence. *Cogent Education*, 4, 1280256.
63. Krieglstein, F., Schneider, S., Beege, M., ir Rey, G. D. (2022). How the design and complexity of concept maps influence cognitive learning processes. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 99–118.
64. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
65. Laurinčiukienė, L., ir Šiurkienė, V. (2012). Kiek lyderystės surasta Lietuvos mokykloje. *Švietimo problemas analizė*, 12(76), 1–8.

66. Levine, E., & Patrick, S. (2019). What is competency-based education? An updated definition. *Aurora Institute*.
67. Lietuvos įtraukties švietimo centras. (2023). Apie mus. <https://liscentras.lt/apie-mus/>
68. Lietuvos Respublikos Seimas. (2012). *Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“* (Nutarimas Nr. XI-2015). *Valstybės žinios*, 137, 7037.
69. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. (2011). Įsakymas Nr. V-1795 dėl specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo. *Valstybės žinios*, Nr. 113-5344.
70. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, Nr. 38-1804. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E8A74990A170MRU>
71. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011, kovo 17). *Valstybės žinios*, Nr. 38-1804. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E8A74990A170>
72. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2021). Įtraukusis ugdymas Lietuvoje. <https://www.smm.lt/>
73. Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas. (2007). *Valstybės žinios*, Nr. 81-3212. <https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.1C2D5C20A409>
74. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas. (1996). *Valstybės žinios*, Nr. I-1234. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.C51B6F289F5B>
75. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2023). *Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija – Lietuva 2050“*. https://lrvt.lt/uploads/main/documents/files/Lietuva_2050.pdf
76. Lo, S. C., ir Tsai, H. H. (2022). Design of 3D virtual reality in the metaverse for environmental conservation education based on cognitive theory. *Sensors*, 22(21), 8329.
77. MacKay, D. (2006). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 34, 323.
78. Marzano, R. J., Waters, T., ir McNulty, B. A. (2011). *Veiksminga mokyklų lyderystė. Nuo mokslinių tyrimų iki rezultatų*.
79. Matuzaitė, M. (2024). Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo vadybiniai aspektai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje Lietuvoje (Daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas).

80. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., ir Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui: Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams*. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
81. McLaren, I. P. L., Forrest, C. L. D., McLaren, R. P. L., Jones, F. W., Aitken, M. R. F., ir Mackintosh, N. J. (2014). Associations and propositions: The case for a dual-process account of learning in humans. *Neurobiology of Learning and Memory*, 108, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2013.11.009>
82. Mečkauskienė, R., ir Želvys, R. (2012). Mokyklų vadovų požiūrio į švietimo sisteminius pokyčius dinamika [School principals' attitude to changes in the system of education]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 22–34.
83. Mielkov, Y., Bakhov, I., Bilyakovska, O., Kostenko, L., ir Nych, T. (2021). Higher education strategies for the 21st century: Philosophical foundations and the humanist approach. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e26779. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.26779>
84. Miltenienė, L., Valuckienė, J., Damkuvienė, M., Balčiūnas, S., Petukienė, E., ir Bugenytė, M. (2022). Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas*, 1(44), 9–54. <https://doi.org/10.20334/su.44.1>
85. Miškinis, K. (1987). *Vadovavimo mokyklai pagrindai*. Vilnius: Mokslas.
86. Mitchell, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429346342>
87. Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
88. Murtonen, C. (2020). A comparative study on teachers' attitudes towards inclusive education in Slovenia, Lithuania, and Finland (Magistro darbas).
89. Nai, F. (2021). Behavioristic paradigm in early children's education: Don't know then don't love. *Academic Journal of Educational Sciences*, 5(2), 74–78.
90. Norwegian Directorate for Education and Training. (2017). *Overordnet del—verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet* [General part—values and principles for primary education. Established as a regulation by royal decree. The Curriculum Framework for the Knowledge Promotion]. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordn-etdel—verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

91. Nurfadillah, N., Muis, A. A., Khaisyurahman, A., ir Sapitri, E. (2024, January). Behavioristic learning theory. In *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 2(1), 1268–1274.
92. Nurhuda, A., Al Khoiron, M. F., Azami, Y. S. I., ir Ni'mah, S. J. (2023). Constructivism learning theory in education: Characteristics, steps and learning models. *Research in Education and Rehabilitation*, 6(2), 234–242. <https://doi.org/10.51169/reer.v6i2.443>
93. Obolensky, N. (2016). *Complex adaptive leadership: Embracing paradox and uncertainty*. Routledge.
94. Padgurskytė, V. (2020). Švietimo įstaigų vadovų kasmetinės veiklos vertinimo situacija. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 50(1), 38–46. <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i1.291>
95. Pandie, R. D. Y., et al. (2022). Implementation of constructivism learning theory for Christian religious education learning in schools. *REAL DIDACHE: Journal of Christian Education*, 2(1), 15–29. <https://doi.org/10.33998/realdidache.v2i1.37>
96. Pont, B. (2013, rugsėjo 9–10). Žvilgsnis į priekį: švietimo lyderystės kryptys ir perspektyvos [Pranešimas konferencijoje „Lyderystė švietime“, Vilnius]. EBPO Švietimo direktoriatas.
97. Putri, R. I. I., & Dolk, M. (2015). Professional development of PMRI teachers for introducing social norms. *Indonesian Mathematical Society Journal on Mathematics Education*, 6(1), 11–19.
98. Raudeliūnaitė, R., ir Steponėnienė, E. (2020). Means to overcome challenges for primary school teachers in ensuring inclusive education for children with autism spectrum disorder. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 2601–2609). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0657>
99. Ritonga, N., Sahyoni, S., Munthe, B., Wahab, M. A., ir Haq, S. (2024). The method of Masrahiyyah is based on local wisdom according to behaviorism theory in learning Maharah Kalam. *ALSUNYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab*, 7(1), 102–112. <https://doi.org/10.21009/alsunyat.v7i1.30248>
100. Sakalas, A. (1998). *Personalo vadyba*. Vilnius: Margi raštai.

101. Saleem, A., Aslam, S., Hong-biao, Y., ir Congman, R. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8), 3178. <https://doi.org/10.3390/su12083178>
102. Seilius, A. (2001). *Vadovavimas sprendimų priėmimo procesui: Monografija*.
103. Simanjuntak, R. (2018). Mengenal teori-teori belajar. *Sanctum Domine: Jurnal Teologi*, 7(1), 47–60. <https://doi.org/10.46495/sdjt.v7i1.43>
104. Skinner, B. F. (2019). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. BF Skinner Foundation.
105. Stauskis, G. (2023). *Lietuva visiems, 2023 m. gruodžio 4 d. Tarptautinės aplinkos prieinamumo konferencijos pranešimų santraukos*.
106. Storey, J. (Ed.). (2016). *Leadership in organizations – Current issues and key trends*. Routledge. <http://oro.open.ac.uk/44224/1/Chapter%2020Changing%20Theories%20of%20Leadership%20.pdf>
107. Strømstad, M. (2004). Accounting for ideology and politics in the development of inclusive practice in Norway. In L. Barton & P. Slee (Eds.), *Ideology and the politics of (in) exclusion* (pp. 146–165). RoutledgeFalmer.
108. Suhendi, A., ir Purwarno, P. (2018). Constructivist learning theory: The contribution to foreign language learning and teaching. *KnE Social Sciences*, 3(4), 87–95. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i4.1979>
109. Survutaitė, D. (2021a). Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai. *Švietimo problemas analizė*, 1(191), 1–12.
110. Švietimas: politika, vadyba, kokybė / *Education Policy, Management and Quality*, 14(1). (2022). http://gu.puslapiai.lt/spvk/jr-paper_issue/?select_volume=14&select_issue=1
111. Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 360–367. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2016.09.001>
112. Sweller, J. (2023). Cognitive load theory: What we learn and how we learn. In R. West, H. Leary, S. Blessinger, & M. вoпpocам (Eds.), *Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy* (pp. 137–152). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81189-4_10
113. Syah, M. E., ir Pertiwi, D. S. (2024). *Psikologi belajar*. Feniks Muda Sejahtera.

114. Targamadžė, V. (1995). Švietimo sistemos lankstumas individų edukacinio stimuliavimo aspektu. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
115. Tasnim, Z., ir Ahmed, R. (2022). Rise of humanistic education: Are learners ‘humans’ or simply ‘machines’? *Crossings: A Journal of English Studies*, 13(1), 106–117. <https://doi.org/10.26808/cjes.v13i1.388>
116. Thorndike, E. L. (1898). *Animal intelligence*.
117. Tohari, B., ir Rahman, A. (2024). Konstruktivisme Lev Semonovich Vygotsky dan Jerome Bruner: Model pembelajaran aktif dalam pengembangan kemampuan kognitif anak. *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 4(1), 209–228. <https://doi.org/10.31604/nusantara.v4i1.509>
118. Treve, M. (2021). Study of humanistic education: Concerns, implications, and applications. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11), 6303–6310.
119. Tulasi, L., ir Rao, C. S. (2021). A review of humanistic approach to student-centred instruction. *The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies*, 1(1), 1–5.
120. Universalus dizaino mokymuisi gairės. (2023). Lietuvos įtraukties švietimo centras. <https://liscentras.lt>
121. Vaitkevičienė-Zimina, Ž., ir Bruzgelienė, R. (2016). Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuojantis į įtrauktį. *Pedagogika*, 124(4), 172–192.
122. Valentino, N. (2011). Language learning policies for minority children in the primary school (Bakalauro darbas, Maltos universitetas).
123. Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba. (2020). <https://vilniausppt.lt>
124. Virtanen, P. K. (2022). Relational epistemology and Amazonian land-based education: Learning the ideas of intra-dependency in the Central Purus River. *Anthropology & Education Quarterly*, 53(4), 341–356.
125. *Anthropology & Education Quarterly*, 53(4), 341–356.
126. Watson, S. (2021). IEP – Individual Education Program. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/iep-individual-education-program-3111299>
127. Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., ir Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers’ engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.
128. Želvys, R. (1995). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
129. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija: Mokomoji knyga*.

SANTRAUKA

Magistro baigiamajame darbe analizuojamas mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinat įtraukaus ugdymo principus bendrojo ugdymo mokyklose.

Darbo tikslas. Teoriškai ir empiriškai atskleisti vadovo vaidmenį siekiant įgyvendinti įtraukaus ugdymo principus mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti įtraukųjį ugdymą ir jo reglamentavimą Lietuvoje.
2. Išnagrinėti mokyklos vadovo vaidmenį ir pagrindines veiklos kryptis siekiant integruoti į įtraukųjį ugdymą.
3. Išskirti pagrindines vadovo savybes ir veiklos kryptis reikalingas efektyviam įtraukiajam ugdymui.

Baigiamasis magistro darbas sudarytas iš įvado, teorinės, metodologinės, empirinės dalies, išvadų, rekomendacijų, diskusijos, literatūros sąrašo ir priedų. Darbe naudojami 129 šaltiniai.

Teorinėje darbo dalyje atlikta mokslinės literatūros analizė, kurioje nagrinėjamas įtraukiojo ugdymo konceptas. Taip pat analizuojamas mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose. Teorinis pagrindas sudarė prielaidas empirinio tyrimo struktūrai ir klausimų formulavimui.

Empirinėje dalyje atliktas kokybinis tyrimas, kurio metu naudotas pusiau struktūrizuotas interviu metodas. Tyrimo imtį sudarė 6 mokyklų vadovai, kurie aktyviai įsitraukia į įtraukios mokyklos kūrimą. Interviu metu siekta išsiaiškinti vadovų suvokimą apie įtraukųjį ugdymą, iššūkius bei sunkumus su kuriais susiduria mokyklų vadovai, vadovo vaidmenį bei gerąsias patirtis.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokyklų vadovai įtraukiajame ugdyme užima svarbiausią poziciją. Vadovas, kaip lyderis, išskiria kiekvieno vaiko unikalių gebėjimų svarbą, teisę būti įtrauktam į bendruomenę ir gauti kokybišką ugdymą. Nuo mokyklos vadovo priklauso: tiek ugdymo kokybė, tiek tarpusavio santykiai mokyklos bendruomenėje. Sėkmingam įtraukios mokyklos kūrimui mokyklos vadovai vykdo vidines ir išorines veiklos kryptis, kuriomis užtikrinami ilgalaikiai ir sėkmingi rezultatai įtraukiajame ugdyme.

Raktiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, mokyklos vadovo vaidmuo, specialieji ugdymosi poreikiai (SUP).

SUMMARY

The Master's thesis analyses the role of the head of school in the implementation of the principles of inclusive education in mainstream schools.

The aim of the thesis. To analyze the role of the head of the school in the implementation of inclusive education principles in a theoretical and empirical way.

Objectives of the thesis:

1. To analyze inclusive education and its regulation in Lithuania.
2. To examine the role of the head of school and the main directions of his/her activities in order to integrate inclusive education.
3. To identify the main qualities and activities of the head of school needed for effective inclusive education.

The final Master's thesis consists of an introduction, theoretical, methodological, empirical part, conclusions, recommendations, discussion, list of references and annexes. The thesis uses 129 sources.

The theoretical part of the thesis includes an analysis of the scientific literature on the concept of inclusive education. It also analyses the role of the head of school in the implementation of inclusive education in mainstream schools. The theoretical background provided the basis for the structure of the empirical study and the formulation of the questions.

The empirical part of the study is qualitative research using a semi-structured interview method. The sample consisted of 6 school leaders who are actively involved in the development of inclusive schools. The interviews aimed to find out the perceptions of the principals about inclusive education, the challenges and difficulties faced by school principals, the role of the principal and good practices.

The results revealed that school leaders are at the heart of inclusive education. As a leader, the head emphasizes the importance of each child's unique abilities, the right to be included in the community and the right to receive a quality education. The quality of the education and the relationships within the school community are both dependent on the head of school. In order to successfully build an inclusive school, school leaders pursue internal and external policies that ensure long-term and successful outcomes in inclusive education.

Keywords: inclusive education, the role of the school leader, special educational needs (SEN).

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Interviu klausimynas

Pagrindiniai klausimai	Papildomi klausimai
1. Kaip suprantate įtraukųjį ugdymą ?	1.1. Kaip apibrėžtumėte, kas yra įtrauki mokykla? 1.2. Kaip, jūsų nuomone, per pastaruosius kelerius metus pasikeitė požiūris į specialiųjų poreikių turinčius mokinius įtraukiojo ugdymo kontekste? 1.3. Kokie, jūsų nuomone, yra svarbiausi įtraukiojo ugdymo principai, užtikrinantys įtraukios mokyklos sėkmę? 1.4. Kokias pagrindines įtraukiojo ugdymo strategijas reikėtų taikyti ugdymo įstaigoje, norint, kad įtraukusis ugdymas būtų efektyvesnis?
2. Kaip švietimo politika prisideda, kad visi mokiniai būtų įtraukti ir gautų kokybišką ugdymą?	2.1. Kaip manote, ar Lietuvoje visos švietimo įstaigos yra pakankamai pasirengusios užtikrinti lygias galimybes vaikams su specialiaisiais ugdymosi poreikiais? Jei ne, kokių veiksmų reikėtų imtis? 2.2. Kaip vertinate mokyklų infrastruktūrą, skirtą vaikams su negalia, ir ką, Jūsų nuomone, reikėtų tobulinti, kad jie galėtų lengviau integruotis į bendrąjį ugdymą? 2.3. Kokių resursų (švietimo pagalbos specialistų, technologijų, materialinių priemonių) trūksta Lietuvoje, kad būtų užtikrinta įtraukiojo ugdymo kokybė? 2.4. Kokias inovacijas švietimo srityje matote, kurios galėtų pagerinti vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi sąlygas?
3. Kokias praktikas naudojate ugdymo įstaigoje, remdamiesi įvairiomis mokymosi teorijomis, kad užtikrintumėte, jog visi mokiniai būtų įtraukti į mokymosi procesą?	3.1. Kaip manote, kad apdovanojimų ir bausmių sistema (jei ji naudojama) yra efektyvi motyvuojant mokinius? Pateikite pavyzdžių. 3.2. Ar jūsų mokykloje pedagogai pamokose taiko vaizdines informacijos priemones tokias, kaip schemas, paveikslėlius, plakatus, simbolius? Pateikite pavyzdžių. 3.2. Kaip jūsų ugdymo įstaigoje organizuojamas mokymasis, kad mokiniai geriau suprastų, įsimintų ir panaudotų informaciją, atsižvelgiant į tai, kad mokiniai mokosi skirtingai? Pateikite pavyzdžių. 3.3. Kaip jūsų ugdymo įstaigoje siekiama, kad mokymasis būtų orientuotas į patį mokinį, jo poreikius, jausmus ir asmeninį augimą? Pateikite pavyzdžių.
4. Ar laikote save tradiciniu mokyklos vadovu ar laikote save vadovu – lyderiu?	4.1. Kokias asmenines savybes laikote svarbiausiomis ugdymo įstaigos vadovui, siekiančiam įgyvendinti įtraukųjį ugdymą? 4.2. Kaip įgalinate mokytojus ir kitus ugdymo įstaigos bendruomenės narius tapti lyderiais įtraukties procese? 4.3. Kaip kuriate bendradarbiavimo ir komandinio darbo kultūrą, siekdami įtraukties tikslų?
5. Kaip apibūdintumėte savo, kaip ugdymo įstaigos vadovo, vaidmenį kuriant įtraukų mokyklą, mokyklos aplinką?	5.1. Kokias pareigas atliekate, siekiant užtikrinti įtraukios mokyklos kūrimą? 5.2. Kokią viziją turite įtraukties klausimu jūsų ugdymo įstaigoje, ir kaip ją perteikiate ugdymo įstaigos bendruomenei (mokytojams, mokiniams, tėvams)? 5.3. Kaip vertinate mokinių pažangą ir pasiekimus įtraukioje mokykloje, atsižvelgdami į tai, kad kiekvienas mokinis yra individualus ir turi skirtingus poreikius? 5.4. Kaip sekasi jums kurti įtraukų mokyklą?

ASMENS SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Aš, Vasarė Puškytė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės fakulteto, mokyklos vadybos studijų programos, V kurso studentė, rengiu magistrinio baigiamąjį darbą, „Mokyklos vadovo vaidmuo kuriant įtraukią mokyklą“.

Tyrimo tikslas: Ištirti mokyklos vadovo vaidmenį kuriant įtraukią mokyklą.

Tyrimo metodas: kokybinis tyrimas, taikant pusiau struktūruotą interviu.

Dalyvio teisės ir konfidencialumas:

- Dalyvavimas šiame tyrime yra visiškai savanoriškas. Jūs turite teisę atsisakyti dalyvauti arba bet kada atsisakyti atsakyti į bet kurį klausimą, be jokių neigiamų pasekmių.
- Interviu metu surinkti duomenys (interviu įrašai, transkripcijos, pastabos) bus griežtai konfidencialūs.
- Jūsų vardas ir pavardė nebus naudojami jokiose tyrimo ataskaitose ar publikacijose. Vietoj jų bus naudojami kodiniai numeriai.
- Interviu įrašai bus saugomi saugioje vietoje ir bus sunaikinti pasibaigus tyrimui (iki 2025-06-30).
- Jūsų sutikimas dalyvauti tyrime gali būti bet kada atšauktas, ir tokiu atveju visi surinkti duomenys, susiję su jumis, bus sunaikinti.

Interviu eiga:

- Interviu trukmė bus maždaug 30-40 minučių.
- Interviu metu bus užduodomi klausimai apie jūsų patirtį ir nuomonę. Klausimai bus susiję su įtraukiuoju ugdymu, jo įgyvendinimą ugdymo įstaigoje, kylančius iššūkius įgyvendinant, naudojamas priemonės, praktiką įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.
- Su jūsų sutikimu, interviu bus įrašomas garso formatu tiksliai duomenų užrašymui.

Sutikimas:

Aš, _____, patvirtinu, kad:

- Perskaičiau ir supratau aukščiau pateiktą informaciją apie tyrimą.
- Man buvo suteikta galimybė užduoti klausimus ir į juos buvo atsakyta.
- Savanoriškai sutinku dalyvauti šiame tyrime ir sutinku, kad interviu būtų įrašomas garso formatu.
- Suprantu savo teises atsisakyti dalyvauti ar bet kada atšaukti savo sutikimą.

Dalyvio parašas: _____ Data: _____

Tiriamųjų įžvalgos apie įtraukią mokyklą ir pagrindinius jos komponentus

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Mokyklos vadovų nuomonė apie įtraukią mokyklą ir įtraukties komponentus	priėmimas ir pagarba įvairovei	V1: „Įtrauki mokykla, tai mokykla, kurioje svarbiausia yra lygybė. Kiekvienas yra priimamas, toks koks yra.“ V1: „Įtraukioje mokykloje svarbiausia yra tolerancijos, geranoriškumo, priėmimo raiška.“ V1: „Įtraukioje mokykloje siekiamybė yra pripažinti individualius ir skirtingus kiekvieno poreikius.“ V5: „Įtrauki mokykla - tai atvira visiems mokiniams, kurie ateina į mūsų mokyklą, pritaikyta pagal kiekvieno poreikius ir kad kiekvienas maksimaliai galėtų panaudoti savo galias.“ V3: „Įtraukus ugdymas tai yra ugdymo pritaikymas kiekvienam vaikui, nepriklausomai ir sudarytos lygios galimybės ugdytis bendroje klasėje, grupėje, nepriklausomai nuo ugdymosi poreikių, socialinių, kultūrinių skirtumų.“ V3: „Tai yra visi, lygios galimybės sudarytos visiems vaikams ugdytis, atliepiančią ugdymosi poreikius ir kitus ypatumus.“ V4: „Įtrauki mokykla – tai ugdymo įstaiga atliepianti visų ugdomųjų asmenų poreikius, atsižvelgiant į jų ugdymo(si) eigą, raidą, galimybes.“ V2: įtrauki mokykla, ta mokykla, kurioje kiekvienas mokinyš jaučiasi reikalingas, naudingas, kur kiekvienas mokinyš yra bendruomenės dalis, lygiavertė bendruomenės dalis, ir tai siejasi su tolerancija kiekvienam, ir turbūt pagalba kiekvienam.
	bendruomeniškumas ir emocinis saugumas	V6: „<...> jie turi jaustis lygiai taip pat gerai, kaip ir visi kiti vaikai.“ V6: <...> tam tikri socialiniai santykiai tarp tarp šitų grupių. <...> tarp mokyklos vadovų, mokytojų, šitų mokinių, jų tėvų, eilinių tų mokinių, turi būti tam tikri socialiniai santykiai. Visi turi vieni kitus suprasti, išgirsti, padėti. V1: „Svarbu, kad vaikas nebijotų būti kitoks – tai leidžia jam augti.“ V5: <...> geranoriškumas <...> Požiūris į tai, kad visi esame skirtingi ir visi turime gebėti sugyventi kartu.“ V4: „Visi turintys SUP bet kokio sudėtingumo, negalias ar kitas problemas turi galimybę mokytis bendrojo ugdymo įstaigoje, taip sudarant prielaidas augti bendruomenėje, nejausti izoliacijos ar ribojimų“.
	vadovo teigiamas požiūris ir vertybės	V5: „Atliepiu kiekvieno vaiko, kuris ateina į mokyklą turėdamas specialiuosius poreikius, poreikius to vaiko šeimos <...>.“ V3: „<...> empatiją, supratimą ir empatiją skirtingiems poreikiams. Atvirumas pokyčiams, atvirumas skirtingiems poreikiams, tai empatija, atvirumas, tolerancija.“ V1: „Būtent įtraukiamame yra pagalba ir tolerancija.“ V2: „<...> administracija palaiko jį, bet koku atveju jis tikrai ieškos kitų būdų“. V6: „<...> su spec. poreikių vaikais reikėtų dirbti atsakingiau“. V4: „<...> pagarba ir tolerancija“.

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Vadovų išskirti iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste (1)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Vadovų iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste	žmogiškųjų išteklių trūkumas (pagalbos mokiniui specialistų trūkumas)	V1: „<...> tikrųjų etatai buvo, bet mes tiesiog žmonių neturėjome”. V6: „<...> mokyklose visada trūksta mokytojų padėjėjų trūksta”. V6: „<...> tikrai labai mokykloje trūksta psichologų”. V6: „reikėtų papildomų specialistų. Pavyzdžiui <...> terapeutų”. V6: „<...> reikalingi, judesio korekcijos specialistai”. V6: „<...> specialistų tikrai labai trūksta ir pagalbos mokiniui specialistų, ir vaiko gerovės specialistų, ir kineziterapeutų, ir terapeutų, ir psichologų”. V5: „<...> žmogiškieji turbūt resursai <...> nes trūksta specialistų, dirbančių su specialiųjų poreikių mokiniais”. V5: „būtų prasminga, kad mokykloje būtų ne tik psichologai, bet ir ergoterapeutai <...> kas galėtų vaikus per fizinę veiklą irgi teikti tam tikrą būdą mokyti juos, ar kaip nusiraminti, ar kaip priimti kitokį mokymosi metodą, vat būtent per kinestetinį suvokimą tokio specialisto reikia”. V3: „Šiai dienai trūksta specialiųjų pedagogų, trūksta logopedų.” V4: „Svarbiausia švietimo pagalbos specialistai-jų trūksta”. V2: „Mūsų mokykloje nėra logopedo, nėra specialiojo pedagogo ir pirmus metus tik turime psichologą ir tai pusę etato, tai praktiškai galėčiau pasakyti, kad čia nieko nereiškia.”.
	pedagogų baimė	V1: „<...> rankos svyra, sako, nebeįmanoma dirbti.” V1: „<...> ateina nauji mokslo metai, arba kokie nauji vaikai, tos pedagogų akys didelės, klausimų daug ir nežinomybės <...>”. V6: „<...> neigiamos tokios nuostatos, kad kaip čia dabar sunkesni vaikai <...> ugdysis klasėse su visais kitais vaikais ir jiems mažės dėmesys tiems mūsų vaikams įprastai”. V6: „<...> daug neigiamos informacijos viešai, taip, kaip mes čia dabar dirbsime, kaip čia dabar bus su tais mūsų įprastiniais vaikais.” V2: „<...> kai į mokyklą ateidavo mokinys su taip vadinama pažyma, kur turi specialiuosius poreikius, tai jau viskas. Jau artimiausias kelias savaites koridoriuose šnabždėjosi mokytojos. Kaip bus, kas bus? O kaip dabar gyvensime? O kaip susitvarkyti?”.
	tėvų neigiamos nuostatos	V1: „<...> vaikų tėvai <...> vieni nepriima, net pyktibiškai <...>”. V6: „<...> trūksta tinkamo požiūrio į šią įtraukiojo ugdymą <...>”. V3: „tėvų nuostatų formavimas, nes yra pasitaikę keletas atvejų, kada ateina į įstaigą, kyla klausimas, ar visi vaikai grupėje normalūs”. V2: „<...> sunku su tėvais bendrauti. Pavyzdys: tėvai nesutiko, kad vaikui yra kažkas negerai, kad jam yra sunku, kad jis nėra lygus su savo klasiokais <...>”. V2: „Liūdna buvo, kad mes negalėjome suteikti pagalbos mokiniui, nes tėvai to nenorėjo.”

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Vadovų išskirti iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste (2)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Vadovų iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste	materialinių išteklių trūkumas (infrastruktūros ir priemonių trūkumas)	VI: „<...> norint įsigyti būtent SUP vaikams tam tikrų, konkrečių žaidimų, priemonių labai sunku surasti.“ VI: „<...> mums irgi perkant kažkokią priemonę reikia labai tam tikrą laiką skirti ir ieškoti <...>.“ VI: „<...> mokytojos ir švietimo pagalbos specialistai jie patys gaminasi <...>.“ VI: „perkuria tas priemonės, nes <...> nėra tokių, kurios būtų pritaikytos.“ VI: „Norėtųsi, kad ir atsirastų netgi pardavime tokių specifinių priemonių.“ VI: „<...> svajojame apie ergoterapijos kambarį <...>.“ VI: „<...> esame senos statybos mokykla, mes tiesiog patalpų neturime.“ V6: „<...> mokykloje taip pat trūksta tų vadinamųjų sensorinių kambarių ar nusiramimo kambarių.“ V3: „fizinę negalių turintiems vaikams tikrai nėra pritaikyta infrastruktūra. Ir tai yra dar sudėtingi procesai, nes tai yra didelės investicijos. Prieš kelis dešimtmečius statytos mokyklos yra nepritaikytos.“ V4: „Mūsų senos statybos ugdymo įstaiga yra nepritaikyta didesnių specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymui (si), todėl norint sudaryti tinkamas sąlygas šiems vaikams, dėl patalpų stygio ir jų mažos kvadratinės nukenčia kitų vaikų ugdymas. Iš pagrindų reikėtų renovuoti senus pastatus: sporto salė, baseinas, atskiros žaidimų erdvės – nes tai būtini šiuolaikinės ugdymo įstaigos elementai. Tipinis pastatas nepritaikytas vaikams su SUP: nėra erdvės individualiam darbui su SUP vaikais, nusiramimui ar padidintam fiziniam krūviui, nepritaikytas vaikams su fizine negalia.“ V2: Fizinę negalių turintiems mokiniams, mūsų mokykla nėra tam pritaikyta. Mes neturime nei keltuvų, nei kažkokių pandusų.“ V2: „<...> kol kas neturime sensorinio kambario.“

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Vadovų išskirti iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste (3)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Vadovų iššūkiai įtraukiojo ugdymo kontekste	mokinio padėjėjų kompetencijų stoka	V1: „<...> norėtų, kad padėjėjos daug suvoktų ir daug mokėtų, kaip reikia dirbti su SUP mokiniais, tiek su įprastais”. V2: „<...> yra galimybė pasisamdyti mokinio padėjėjus. Tačiau realiai tai yra žmonės, kurie neturi tų kompetencijų dirbti su tokiais mokiniais. Taip, jie yra šalia. Jeigu reikia, pirštu parodo, kuris puslapis, ką rašyti, kur nurašyti, nuo kabineto į kabinetą nuveda. Bet kaip dirbti su tokiais mokiniais jie nemoka. Pas mus šiuo metu yra septyni mokinio padėjėjai ir tik du iš jų, kurie, manyčiau, kad tikrai puikiai supranta, žino ir atlieka savo darbą. Už rankytės vedžiojimas tai nėra ta funkcija, kurią turėtų atlikti mokinių padėjėjai.”
	pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų per didelis krūvis	V1: „Pedagogų darbo krūvis. Jie daro labai daug, pavargsta, pervargsta. Tenka daug atsakomybės, nuolatos veikti ir kurti”. V3: „Tikrai krūviai yra specialistų labai dideli”.

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą (1)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	Teigiamos vadovo asmeninės savybės	V6: „<...> svarbus yra pasitikėjimas savimi <...>.” V6: „Atsakingumas, iniciatyvumas, bendradarbiavimas visais lygiais ir viduje, ir išorėje.” V3: „<...> supratimą ir empatiją skirtingiems poreikiams. V3: „Atvirumas pokyčiams, atvirumas skirtingiems poreikiams, tolerancija.“ V3: „Kantrybės reikia norint įgyvendinti pokyčius<...>“ V3: „Gebėjimo bendrauti, bendradarbiauti<...>.” V3: „Pasitikėjimas tuo ką darai <...>.” V5: „<...> geranoriškumas suteikia prasmę <...>” V6: „Savarankiškumas <...> su savimi pasitari ir darai taip, kad mokyklai būtų stipru.
	Vadovo vaidmuo	V6: „<...> labai svarbi <...> ,mūsų vadovų lyderystė mokykloje.” V1: „<...> svarbiausia tai palaikyti tuos pedagogus <...>.” V1: „Sprendžiamė problemas, patariame”. V1: „Bendruomenę stengiamės įtraukti, dalintis savo patirtimi.” V1: „Žmogui to pasitikėjimo savimi suteikti, kad vis tiek bandytų, nes pasiseks.” V1: „Būtent išlaikyti tą psichologinį pozityvumą darbe”. V6: „Dėmesys viskam, kas nauja”. V6: „Jeigu vadovas ne inicijuos nieko, tai nieko ir nebus”. V6: „Eini į bendruomenę su tomis nuostatomis, leidiesi į ginčus, kaip pasakyti diskusijas, ko mums reikia, ko nereikia ir, svarbiausia inicijuoti”. V6: „Tokias funkcijas, kaip motyvatoriaus”. V5: „<...> žodžių ir darbų vienovė. Pasidalytoji lyderystė.” V5: „Pasidaliname savo stiprybėmis ir būtent tomis kryptimis galime kurti bendrą visumą”. V5: „Atliepiu kiekvieno vaiko, kuris ateina į mokyklą turėdamas specialiuosius poreikius, poreikius to vaiko šeimos”. V5: „<...> neretai ir tėveliui reikia išklausymo, supratimo ir taip pat aptarimo, kaip tam vaikui seksis mūsų mokykloj.” V3: „Formavimas supratimo ir vertybinių nuostatų”. V3: „<...> mano, kaip vadovo mokytojų lyderystės skatinimas”. V3: „<...> leisti klysti žmonėms, nes iš to mokomės.” V3: „<...> kitų įgalinimas veikti savarankiškai, priimti sprendimus bendrai, inicijuoti pokyčius. V4: „Formuoti teigiamą visos bendruomenės požiūrį, spręsti iškilusias problemas.” V2: „<...> skatinti mokytojus, kad jie domėtusi tuo, kad bandytų eksperimentuoti ir nebijotų tų nesėkmių.” V1: „Ieškom kažkokių alternatyvų ir iš tikrųjų skatiname visą įstaigos bendruomenės bendradarbiavimą.” V6: „<...> kai aplinkui yra dar penkios panašios mokyklos, tai aš manau, kad reikia būti įdomesniais, pritraukti kitus.”

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinat įtraukųjį ugdymą (2)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	Patiriama sėkmė	V1: „Didžiausia mūsų sėkmė yra <...> bendradarbiavimas, bendrų sutarimų atradimas.“ V3: „<...> intensyvaus darbo keleri metai komandoje. <...> ir po trijų metų vaikas jau ugdėsi pagal bendrąją programą.“ V5: „<...> mūsų mokykloje yra 1130 mokinių, iš kurių 110 yra specialiųjų poreikių mokinių, tai 10% turime mokinių, kuriems gera šitoje mokykloje, viskas sklandu“. V2: „<...> nei vienas tėvas neatėjo su kažkokiomis problemomis, kad jų vaikui yra blogai <...> visi džiaugiasi.“ V2: „<...> tėvai mus pasirenka <...>. <...> mokykla ne mažėja, o auga su kiekvienais metais tų vaikų nors keliais vienetais daugėja ir, kad specialiųjų poreikių mokinių tėvai renkasi mūsų mokyklą, nors esame kaime ir iš miestų atvažiuoja pas mus.“ V4: „Kolektyvo suvienijimas ir darnus darbas vykdamas įtraukųjį ugdymą mūsų švietimo įstaigoje didžiausia sėkmė“. V1: „<...> turėjome mergaitę su SUP. Labai tikrai anksti tėvai kreipėsi į tarnybą, turėjome dokumentus, bet po kelių metų darbo ir pagalbos jai, jai yra nuimti visi tie ugdymosi sunkumų vertinimai. Dabar mokosi įprastai su kitais, be jokios papildomos pagalbos.“ V6: „Ir jeigu vaikas visus metus išbūna <...> ir tėvai patenkinti <...>.“

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinat įtraukųjį ugdymą (3)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
Mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	Gerosios praktikos pavyzdžiai	V6: „<...> taikome terapijos praktikas <...>. darbuotojas išsiveda mokyti mokinį į kitą patalpą ir tada nusiramina švelniai <...> pasakoja, dalinasi <...> kas, kodėl nutiko, <...> leidžiama jam piešti, išreikšti savo jausmus, nusiraminti.“ V3: „<...> pagyrimai irgi motyvuoja vaikus. Pagyrimai ne tik už rezultatą, bet ir už pastangas.“ V3: „<...> vizualizavimas kaip mąstymo mokyklos įrankis. Vienos iš jų: sekos, žemėlapių susidarymas. Tai yra seka, kartu darbotvarkė, dienotvarkė, susidėliota su vaikais, kokios veiklos ir kas po ko seka. Vizualizacija ir vaiko veiklų dienotvarkės.“ V3: „Dar padeda tai, kad vaikas turi nebaigtų darbų vietą ir taip ugdomas įprotis vaikui pabaigti savo pradėtą darbą, o ne numesti, nes, kaip žinome, su emocijų valdymu ir susikaupimu yra sudėtinga.“ V2: „Ateina vienas mokytojas pas kitą pastebėti pamoką ir pasibaigus pamokai jie aptaria, kad galbūt tas, kuris stebėjo, pamatė kažkokius niuansus, ką galėtų tas vedantysis mokytojas kitą kartą daryti kitaip.“ V2: „<...> mokytojai metodinėse savo grupėse visą laiką pasidalina patirtimis po nuvykimo į kažkokį seminarą, mokymus, kursus, nes mokykla negali finansuoti visų kursų.“ V4: „Iškilusias problemas sprendžiam iš karto ir dirbant visiems kartu: tėvai + pedagogai + specialistai + įstaigos administracija.“ V1: „Pasiteisino būtent tas mokymasis vieniems iš kitų, būtent dalyvavimas veiklose, pamokose. Pedagogai, pavyzdžiui, ateina pas kitą kolegą, nes klausimų turi, vaikai turi tuos pačius SUP, arba dar kažkas. Ir būtent atėjimas į kitas klases, išėjimas iš savo klasės pas kolegą ateiti pastebėti labai veikia.“ V1: „Iš tikrųjų tas mokymasis vieniems iš kitų padeda. Tas neužsidarymas, o būtent pasidalinimas praktiškai, kad pamatyti, kaip tai kitas kolega dirba, kokias priemones naudoja.“ V6: „Mes turime visą sistemą, pažangos matavimo išmatavimo sistemą, dabar truputėlį šiek tiek tokia naujovė. Mokykloje pasirašėme. Kaip vertinsime mokinių pažangą, specialiųjų ugdymosi poreikių.“

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (1)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	įtraukios kultūros kūrimas	V1: „<...> svarbiausia yra tolerancijos, geronariškumo, priimimo raiška”. V6: „<...> šitiems vaikams <...> ne tik teigiamas, bet tinkamas požiūris”. V6: „<...> turi <...>, teisė būti išgirstam”. V5: „<...> mokykla yra jau atvira visiems”. V5: „<...> bendruomenės švietimas apie įtrauktį ir apie tai, kad mokykla yra skiriama visiems vaikams <...> formuojasi nuostata kiekvieno priėmimo”. V5: „<...> gera šitoje mokykloje, viskas sklandu.” V3: „<...> empatijos, supratimo, aiškumo turime ir kurdami tai-įtraukią mokyklą”. V3: „Susikurtas vertybinis pagrindas bendras įstaigoje, kurio laikomasi.” V3: „<...> daugiau bendradarbiaujame su kolegomis <...> siekdami užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam vaikui”. V3: „<...> ne nuleistas iš viršaus, bet tai yra išdiskutuota ir priimta bendru susitarimu”. V3: „<...> kad vaikas ugdytųsi saugiai, atsiskleistų, aplinka turi būti atliepanti jo poreikius, jo ugdymosi poreikius. “ V4: „<...> pagarba ir tolerancija”. V4: „Formuoti teigiamą visos bendruomenės požiūrį”. V1: „<...> bendruomeniškumu, būtent tas mokymasis komandomis, viduje tų komandų veiklų pasiskirstymas”. V1: „<...> pagalba, atsakomybė, kad kiekvieno nario ar komandos dalyvavimas už įtraukų ugdymą”. V6: „Teigiamą norą bendradarbiauti dėl to vaiko su kolegomis mokykloje, jam visi turi norėti padėti”. V6: „Turėtume sudaryti sąlygas, kad ir šitie vaikai jaustųsi gerai”. V2: „<...> kiekvienas mokinys yra bendruomenės dalis, lygiavertė bendruomenės dalis, ir tai siejasi su tolerancija kiekvienam <...>”. V2: „<...> kiekvienas mokinys jaučiasi reikalingas, naudingas <...>”.

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (2)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	Individualizuoto ugdymo proceso organizavimas	V6: „<...> orientuojamasi į vaiko individualius gebėjimus, nes jeigu šiandien darysime dėžutę, kaip pavyzdys, tai vienas gali tą dėžutę padaryti vos tik pagrindą, ir tik suklijuoti ten kažkokią pradžią, kitas tą dėžutę tik pabaigęs aplikuoti, o trečias dar ir dedikuoja mamai ir tėčiui, tad kiekvieno vaiko gebėjimai yra skirtingi“. V6: „Laikas, per kurį atlieka tą patį dalyką, galimybės skirtingos <...>.“ V6: „Mokytojai mato kiekvieną vaiką ir pagal jo poreikius taip ir konstruoja pamokos turinį.“ V6: „Atsižvelgiant į tai, kad mokiniai skirtingai mokosi, yra multimedija, ta prasme kiekvienoje klasėje ir vaikams, kuriems reikia, visą laiką lieka ekrane arba išmaniosiose lentose. Reiškia, lieka ekrane vaizdai, kokie reikalingi, nes, pavyzdžiui, vieniems vaikams tu pasakai, papasakoji ir jie jau daro, o kitiems reikia, kad visą laiką grįžtų ir žiūrėtų į ekraną. Kartais, kai kuriems mokiniams padedama prieš akis lape, taip sakant, galbūt schematiškai, tai ir jie turi visą laiką prieš akis ir žymisi.“ V1: „<...> vienas naudoja vaizdo korteles, kitas naudoja daugiau tokias visokias ergoterapijos priemones, kad tą žvilgsnį išlaikyti.“ V1: „<...> mokytojos, labai konkrečiai įvertinusios vaiką, labai konkrečiai numato, kokie bus iš tie uždaviniai, tie siekiai, ką jie stengsis pasiekti, kad tas individualizuotas darbas būtų“. V1: „Dar turime kiekvienoje klasėje įsirengę tam vaikui, jo tokį atskirą kampelį. Kai kas panaudoja palapines, kai kas tiesiog baldais užstato erdves, kur ten yra tam tikros priemonės tam vaikui“. V1: „Kai gauname SUP vaikus, mes gauname dokumentus ir pagal tuos dokumentus mes pritaikome vaikams ugdymosi programas“ V1: „Esame orientuoti į mąstymą, esame mąstymo mokykla, dirbame su tuo metodu. Viskas labai yra mokoma per vaizdus, žemėlapius.“ V1: „Vaizdinės medžiagos daug naudoja“. V6: „<...> mokslas turėtų būti per žaidimus, per darbą grupėse, kur jie jaustųsi lygiai tokie patys su kitais kartu, gal būtų poromis, su stipresniu ir kažkokiu vaiku, kuris kuris padėtų susidomėti tomis veiklomis, kokiomis visi kiti dirba.“ V6: „<...> svarbu, kad mokykla išmokytų tas žinias, ką jie gauna, pritaikyti jų gyvenime, kad vaikas suprastų išėjęs iš kiekvieno užsiėmimo, iš kiekvienos pamokos, kodėl to mokėsi“. V6: „Dažnai jie patys darosi sau tokios analizės pamokos metu, ko išmoko. Ta refleksija tokia jau būna vaikams įprasta, o su spec. poreikių vaikais reikėtų dirbti atsakingiau.“ V6: „<...> medžiagą galbūt, kai kokiais aspektais reikia pateikti kitaip, bet kad visiems vaikams būtų aišku taip pat“. V6: „Mes taikome tas terapijos praktikas. specialus darbuotojas išsiveda mokyti mokinių į kitą patalpą ir tada nusiramina švelniai.“ V6: „Mes tiesiog kalbame su tuo vaiku, kalbame ir su tėvais, kviečiamės. Pokalbis būna trišalis mokyklos vadovybė, tėvai, vaikai“. V5: „<...> pritaikyta pagal kiekvieno poreikius ir kad kiekvienas maksimaliai galėtų panaudoti savo galias.“ V5: „Taikant įvairius mokymo metodus, tarp jų ir vizualus, interaktyvios lentos, pateiktys gali būti ir per garsą. Kai yra klausymo užduotis, tai tiesiog mokytojas, žinodamas klasės kontekstą, ruošdamasis pamokai, apmąsto ir pateikimo metodus.“ V5: „Tai yra trišaliai pokalbiai, kuomet mokinys susitinka su mokytoju ir šeima, yra aptariami vaiko lūkesčiai, tikslai ir kaip mokinys mato jų pasiekimo būdus. Ir tai daroma ne vienkartiniai tokie patarimai, o periodiškai, kai mokinys jau gali apmąstyti savo mokymosi patirtį, tai vat tai ir yra jo asmeninis individualus augimas.“ V5: „Bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais, kuomet ir jų įžvalgos yra labai svarbios, kadangi jie jau gali ir tą dalykinį kontekstą kaip ir pritaikyti būtent mūsų mokyklos tiems mokiniams <...>“. V5: „Tai mokiniui yra rašomas individualus mokymosi planas. Ten yra numatomi ir vertinimo kriterijai, tai vadovaujantis pagal pritaikytą programą yra atsižvelgiama ir vertinamas pagal mokinio padaryta pažangą“. V3: „Sudarytos visiems vaikams ugdytis, atliepiančios ugdymosi poreikius ir kitus ypatumus.“ V3: „Mokykloje daugiau bendradarbiaujame su kolegomis, pagalbos mokiniui specialistais, su tėvais, siekdami užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam vaikui“. V3: „Sisteminis pasiekimų vertinimas siekiant individualumą atskleisti kiekvieno vaiko“. V3: „<...> efektyvus yra universalaus dizaino mokymasis. Tai yra ugdymo individualizavimas, diferencijavimas“. V3: „Ritaikymas, individualizuotai vykdomas ugdymo turinys, ugdymo procesas ir visos veiklos. Būtent į vaikų ugdymosi poreikius, į ugdymosi pasiekimus, numatant tolimesnius žingsnius ir jo augimą“. V3: „Steam tai čia yra irgi specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymui“. V3: „Kai organizuojamas ugdymas per patirtį, sudarant sąlygas, kad kuo daugiau ugdytųsi vaikai per praktinę patirtį sukurti tokias aplinkas ir sąlygas, kad ugdymas ugdytų per pojūčius. Tiek regėjimas, lytėjimas ir visi kiti pojūčiai būtų įdarbinti, kad galėtų vaikas ugdytis, ugdytis patirdamas įvairią patirtį.“ V3: „Vieniems gal daugiau per kalbą, kitiems daugiau per judesį, kitiems reikia daugiau vaizdinių medžiagų bei vizualizacijos.“ V3: „Veiklos atliepiančios vaikų ugdymosi poreikius. Nei per lengvos, nei per sunkios.“

		V3: „Pasiiekimų vertinimas yra individualizuotas būtent atliepiant jų ugdymo turinį. Pavyzdžiui, jeigu yra gabūs vaikai, vieni kriterijai pasiekimų vertinimo, kiti kriterijai yra būtent tiems vaikams, kurie dirba pagal pritaikytą programą.” V3: „Reguliariai susitinka mokytojai, specialistai, vaiko gerovės komisijos posėdžiuose, kur diskutuojame, kiekvienas specialistas iš savo pozicijos pasisako apie konkretų vaiką.” V3: „Reikalinga individuali ugdymo vieta. Individualios priemonės. Dar padeda tai, kad vaikas turi nebaigtų darbų vietą ir taip ugdomas įprotis vaikui pabaigti savo pradėtą darbą, o ne numesti, nes, kaip žinome, su emocijų valdymu ir susikaupimu yra sudėtinga. V4: „lankstus ugdomosios veiklos pasirinkimas“. V4: „Ugdyme viskas orientuota į vaiką, mokytojai pažįsta savo vaikus, žino ir su tėvais aptaria stipriąsias puses, atkreipia dėmesį kur reikia vaikui padėti. V4: „ Vyksta vaiko pasiekimų vertinimas.“ V4: „Patyriminis ugdymas(is), projektinės, tiriamosios veiklos, integralusis ugdymas susietas su kuo įvairesne veikla bei įvairiais informacijos pateikimo būdais: per regą, klausą, lytėjimą, uoslę, skonį, judesį, kartojimas, temos vystomos neskubant, daug patyriminio ugdymo, žaidimo, mokymosi vieniems iš kitų ir kt. V4: „Vaikams, kurie aktyvūs, jautres ir informaciją lengviau įsisavina per aktyvią veiklą, ruošiamos veiklos, užduotys, apjungiančios aktyviuosius ugdymo metodus ir loginį mąstymą. Pvz.: nueiti, nubėgti, nušliaužti (galima įveikti kokią kliūtį) ir išmaniojoje lentoje atlikti paruoštą aplinkos pažinimo ar skaičiavimo užduotį. Dar efektyvus yra patyriminis ugdymas, STEAM, kūrybinės veiklos”. V2: „Turi būti pritaikyti lankstūs ugdymo metodai. Tai, kas tinka vienam, netinka kitam. Ir į tai mokytojai tikrai turi atsižvelgti. Nes tų metodų ir būdų yra tikrai begalybė. Tiesiog mes turime surasti tuos tinkamus būtent tam kontekstui, kuriame dirbame.” V2: „ Tikriausiai kiekvienas mokinys mokslo metų pradžioje, eigoje ir pabaigoje pildo asmeninės pažangos, tokius kaip klausimynus. Klasės vadovai, analizuodami šiuos klausimynus, sužino, ko mokykloje mokiniui trūksta, kur jis jaučiasi stiprus, kur silpnėsnis.” V2: „Integruotų pamokų tikrai yra labai daug, nes mokytojai yra pastebėję, kad tai veikia, tai sudomina mokinius ir, tarkim, toje pačioje matematikoje , kuri kažkam gali nepatikti. Matematiką dažnai integruoja su fiziniu ugdymu ir mokinius, kuriam patinka fizinis ugdymas, dalį matematikos sau jau pasirenka, įsisavina. Tai tas integravimas ypatingai su tokiais dalykais, kaip fizinis ugdymas, muzika, dailė yra pasiteisinęs. V2: „Pas mus yra labai daug pamokų organizuojamų už mokyklos ribų. mokytojai laisvai gali organizuoti ekskursijas, pamokas kitoje erdvėje.” V2: „Kalbėdami su mokinių tėvais, mes tą išsigininame ir nusprendžiame, ar mokinys gali mokytis kartu su klase, ar visgi jam geriau tas pagrindines pamokas būti atskirai, kad ir jam būtų nauda ir klasė nenukentėtų.
--	--	---

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (3)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	specialiosios pagalbos mokiniui teikimo organizavimas	V1: „Bet iš tikrųjų mes turime tokį branduolį Lietuvos švietimo pagalbos specialistų, kurie turi didžiulę patirtį. Mes turime ir logopedą, mes turime ir socialinį psichologą. Šiais metais, netgi su savais darbuotojais kalbėjome, nori persikvalifikuoti. Ir jau dabar turime dar vieną logopedą. Turime specialų pedagogą nuo šių metų V1: „Turime tą stiprų švietimo pagalbos specialistų komandą”. V1: „Kai gauname SUP vaikus, mes gauname dokumentus ir pagal tuos dokumentus mes pritaikome vaikams ugdymosi programas.” V1: „ Be to, mes turime 20 mokinio padėjėjų klasėse , kuriose yra vaikai su SUP”. V1: „ Mokytojos tiesiog pasako, kada joms reikalinga pagalba ar į lauką išeiti, ar veiklą, pamokų metu.” V1: „ Anksti tėvai kreipėsi į tarnybą, turėjome dokumentus, bet po kelių metų darbo ir pagalbos jai, jai yra nuimti visi tie ugdymosi sunkumų vertinimai.” V6: „ mokyklose yra ir mokytojų padėjėjai, yra daug pagalbos šitiems vaikams”. V6: „Atsirado mokykloje tos dailės terapijos specialisto pareigybė”. V5: „Mokinio matymas visų aspektų. Tai, kai mokytojas bendradarbiauja su mokinio padėjėju, yra įsitraukę švietimo pagalbos specialistai”. V5: „Bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais, kuomet ir jų įžvalgos yra labai svarbios, kadangi jie jau gali ir tą dalykinį kontekstą kaip ir pritaikyti būtent mūsų mokyklos tiems mokiniams, nes sakau, kaip kiekvienas atvejis yra individualus, tai švietimo pagalba turi dalykinį kontekstą, bet pritaikant konkrečioje situacijoje”. V5: „ Mokiniui yra rašomas individualus mokymosi planas.” V3: „ Specialistai turi būti aprūpinti ugdymo priemonėmis ir kitais reikiama ištekliais”. V3: „ Reguliariai susitinka mokytojai, specialistai, vaiko gerovės komisijos posėdžiuose, kur diskutuojame, kiekvienas specialistas iš savo pozicijos pasisako apie konkretų vaiką. V3: „ Tėvams aptariama, padaryta pažanga ir tolimesni žingsniai numatomi.” V3: „Suteikiama individuali ugdymo vieta. Individualios priemonės.” V4: „ Ir nemažai padaryta: specialistų rengimas, pagalba vaikams ir šeimoms“. V4: „ Labiausiai padeda specialiosios klasės“. V2: „ Mokytojų bendravimas <> specialistais, kurie gali patarti, pagelbėti ir pamokyti, kaip dirbti ir kaip elgtis vienoje ar kitoje situacijoje, nes jų būna įvairių.” V2: „Mokinys turėjo pritaikytą programą, tiesiog jos po to nebeturėjo. Jos pagalba mes padėjome jam vėliau”. V1: „ <...> yra galybė informacijos, dokumentai, seminarai, literatūra, tai leidžia šiuo įtraukties klausimu labiau pasitikėti savimi <...> specialistams <...>.”

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (4)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų tobulinimas	V2: „Tai visi mokyklos bendruomenės nariai, tiek pradedant nuo vadovų ir mokytojų, specialist, jiems visiems yra iškelti reikalavimai kelti kvalifikaciją.“ V4: „Svarbus pedagogų švietimas, jų kvalifikacijos tobulinimas“. V1: „Mokytojai turi turėti žinių bagažą, reikia tik noro suprasti ir padėti tokiems vaikams“. V3: „<...> nuo to nėra neatsiejamas mokytojų profesinis tobulėjimas <...>.“ V3: „Profesinis tobulėjimas, skatinimas dalintis sava patirtimi. Tai irgi skatina mokytojų lyderystę ir skatina įsivertinimą. Pačių ir numatymas būtent tolimesnių žingsnių. Būtent savo, kaip pedagogų, profesinės veiklos tobulinimui“. V1: „<...> mokytojos labai moka dalintis tarpusavyje labai aktyviai dalinasi <...> Dabar turime Google diską, kur ten visokios priemonės keliamos, mokytojos įkelia ir visi kiti pedagoga ar specialistai gali matyti ir dalintis <...>.“ V6: „<...> buvo mokytojams, seminarų ciklas įvairiausiuose lygiuose ir visur mokytojai galėjo mokytis“. V3: „Organizuojamas ir vykdomas mokytojų profesinis mokymasis.“ V3: „<...> gebėjimas įgalinti. Pasitikėjimas, leisti klysti žmonėms, nes iš to mokomės.“ V3: „Ir čia jau mes ateiname į lyderystės ugdymą, bendruomenės narių, mokytojų ar kitų specialistų ar ne specialistų mokymosi kultūros kūrimą, būtent mokymosi kultūros kūrimas, kuris tikrai įgalina ir pačią lyderystę, nes tuomet jausdamiesi profesionalais, pasitikintys savimi mokytojai, specialistai ar kiti darbuotojai, kaip savo srities specialistai, jie tikrai nebijo ir išdrįsta inicijuoti pokyčius, ir patys juos įgyvendinti.“ V2: „<...> skatinti mokytojus, kad jie domėtusi tuo, kad bandytų eksperimentuoti ir nebijotų tų nesėkmių. Nes, mano manymu, jeigu mokytojas žinos, kad administracija palaiko jį, bet koku atveju jis tikrai ieškos kitų būdų“. V2: „Ir kiekvienais metais visa mokykla, turi galimybę dalyvauti mokymuose. Na, tarkim, šiemet pas mus buvo mokymai apie: įtrauktį, ir skaitmenizavimą ir ugdymo turinio atnaujinimą. Trijų dienų mokymai, kai mokytojai galėjo kelti savo kompetencijas.“ V2: „<...> kelis metus vykdome tokį dalyką „kolega kolegai“. Ateina vienas mokytojas pas kitą pastebėti pamoką ir pasibaigus pamokai jie aptaria, kad galbūt tas, kuris stebėjo, pamatė kažkokius niuansus, ką galėtų tas vedantysis mokytojas kitą kartą daryti kitaip.“ V2: „<...> mokytojai metodinėse savo grupėse visą laiką pasidalina patirtimis po nuvykimo į kažkokį seminarą, mokymus, kursus <...>.“

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (5)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	infrastruktūros ir priemonių organizavimas	V1: „Priemonių pirkimas tiems vaikams, tokių, kaip papildomų knygelėlių su įvairiomis pritaikytomis užduotimis, kinestetinės priemonės ir kt.“ V1: „Mes turime ir daug šiuolaikiškų, ir interaktyvių priemonių, ir planšečių su programomis, ir visokių taktilinių priemonių.“ V1: „<...> mokytojos ir švietimo pagalbos specialistai jie patys gaminasi arba nusiperka <...> dar perkuria tas priemones“. V6: „Taip pat mokykla turėtų turėti tokias motyvavimo sistemas. Jeigu vaikas rodo susidomėjimą, jeigu džiaugiasi, jeigu, reaguoja į tuos dalykus, kuriuos jam siūlo, tai vat tokia tokia reagavimo, galbūt kažkokio skatinimo, kažkokia sistemėlė.“ V1: „<...> vienas naudoja vaizdo korteles, kitas naudoja daugiau tokias visokias ergoterapijos priemones, kad tą žvilgsnį išlaikyti“. V1: „<...> turim pažangos vertinimo sistemą, kuri skirta vaikams su specialiaisiais ugdymosi poreikiais.“ V1: „<...> specialistams, kurių nemažai turim, yra jiems skirti kabinetai, kur jų darbo vietos įrengtos“. V1: „<...> naudoja vaizdo korteles prie stalo“. V1: „<...> nupirkta tokia garsinė priemonė, kurioje garsą įrašo pats vaikas arba logopedė, įrašo žodžius irgi yra seka ten.“ V1: „Mes turim ir vaikų, kurie nekalba lietuvių kalba. Žinau, kad tokias korteles visur užklįja tam vaikui, kad matytų, kaip lietuviškai tas daiktas vadinamas, arba nuperkame tokias knygas tam vaikui, kad jis atsiverstų ir mokytųsi lietuviškų žodžių.“ V1: „<...> naudoja apdovanojimų, kokias dovanėles, apdovanojimus <...> vaikams paruošiami tokie kaip ir diplomai, kartais padėkos“. V1: „<...> turime interaktyvias lentas <...>.“ V1: „<...> vaikai žvaigždutes renka pagal pavardę, kas kiek ir kokių užduotėlių atlieka, gauna žvaigždutes <...>.“ V6: „<...> sensoriniai kambariai, nusiraminto kambariai <...>.“ V6: „<...> už visokius pasiekimus ir už pasirodymus, už pasiekimus konkursuose, festivaliuose, varžybose, šokiuose, mokslo metų baigimo švenčių, įvairių apdovanojimų vaikams ir dovanėlės, ir padėkų raštai, ir kelionės, išvykos, daug visokių skatinimo formų.“ V5: „<...> mokyklos infrastruktūra pritaikoma ir atsižvelgiant į mokyklos projektą, tai iš tiesų yra ir tualetai vaikams, skirtiems su negalia, turime liftą, tai yra su judėjimo negalia, bet tiems poreikiams, kokius turi mokinius, tai infrastruktūra yra pritaikyta.“ V3: „<...> reikalinga individuali ugdymo vieta<>“. V3: „Vizualizavimas kaip mąstymo mokyklos įrankis. Vienos iš jų: sekos, žemėlapių susidarymas. Tai yra seka, kartu darbotvarkė, dienotvarkė, susidėliota su vaikais, kokios veiklos ir kas po ko seka.“ V4: „<...> sensoriniai kambariai, treniruokliai ir kt. – būtina erdvė (laisvi kvadratiniai metrai), pas mus jie įrengti.“ V2: „Jeigu mokinyi turi demografijos problemų, tai jam yra užsakomas planšetinis kompiuteris ir jis pamokų metu nešiojasi su savimi jį“. V2: „Jeigu mokiniui reikalingos vizualios priemonės, turime kelis mokinius su autizmo spektro sutrikimais, tad jie turi tas mokymosi korteles.“ V2: „Mūsų viena mokinio padėjėja<> sukūrė tokį tvarkaraštį, kuriame mokinyi varnutes sudeda, kas jau yra atlikta, ir jis puikiai žino, kiek dar lieka“. V2: „<...> skaitmeninės technologijos. Pas mus visuose kabinetuose yra ekranai. Ta prasme tie ekranai, kur galima atlikti interaktyvias užduotes.“ V2: „Dabar per projektą buvome įsigiję penkias elektronines knygas.“

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (6)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	bendradarbiavimas su tėvais	V2: „Svarbu bendradarbiauti su tėvais“. V6: „Reikia bendradarbiauti su tėvais“ V6: „<...> tėvai šitų specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų taip pat turi teisę reikalauti arba norėti, kad jų vaikai turėtų tokias pačias sąlygas kaip ir kiti.“ V6: „Palengvinti visą šitą naštą <...> tėvams, kurie atveda vaikus jau dabar į bendrojo ugdymo mokyklas <...>“ V6: „Mes tiesiog kalbame su <...> su tėvais, kviečiamės“. V6: „Pokalbis būna trišalis mokyklos vadovybė, tėvai, vaikai“. V6: „<...> tėvai patenkinti, nes mes darome apklausas <...>“. V6: „<...> dienyne yra prijungti tėvai ir jie mato tą informaciją, kurią mokytojas teikia po kiekvienos pamokos <...>“ V1: „Būtent tėvų švietimas vyksta pas mus, ir psichologai į tėvų susirinkimus, ir socialinai pedagogai ateina. V1: „Daug diskutuojame su tėvais“. V1: „<...> dėl tų vaikų tėvu labiausiai, kažkaip bandai laviruoti“. V5: „<...> su tėvais aptariame vaiko tolimesnius mokymosi žingsnius <...>“. V5: „<...> neretai ir tėveliui reikia išklauso, supratimo ir taip pat aptarimo, kaip tam vaikui seksis mūsų mokykloje.“ V5: „<...> šviesti visą mokyklos bendruomenę, ypatingai ir visos mokyklos mokinių tėvelius <...>“. V3: „Mokykloje daug bendradarbiaujame su <...> tėvais, siekdami užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam vaikui.“ V3: „<...> naudojame mąstymo mokyklos įrankius <...> pavyzdžiui, tokie kaip: impulsyvumo valdymas, atkaklumas ir susikuriant bendrą strategiją, kurią taiko tiek <...> tėvai namuose.“ V3: „<...> tėvai patys irgi dalyvauja. Kviečiame ir diskutuojame su jais ir kitų grupių susirinkimuose, kad kad ta vertybinė pozicija, ta mūsų vizija, ji būtų bendrai priimtina visai bendruomenei ir tėvams, motyvuojant, kodėl mums tai yra aktualu ir svarbu.“ V3: „Taip pat dalyvaujant ir tėvams aptariama, padaryta pažanga ir tolimesni žingsniai numatomi“. V4: „<...> mokytojai pažįsta savo vaikus, žino ir su tėvais aptaria stipriąsias puses, atkreipia dėmesį kur reikia vaikui padėti“. V4: „Iškilusias problemas spręsti iš karto ir dirbant visiems kartu: tėvai + pedagogai + specialistai + įstaigos administraciją.“ V2: „Yra aptarimai su tėvais tris kartus per metus. Kiekvienas klasės vadovas minimaliai, tris kartus per metus turi surengti arba mokykloje tėvų susirinkimas arba individualiai skambinti telefonu ir aptarinėti tai su tėvais“. V2: „<...> tikrai tėvai bet kuriuo metu gali ateiti ir pakalbėti, jeigu juos kažkas trikdo.“ V2: „<...> visąlaiką pakalbiname tuos tėvus, ypatingai mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“.

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.

Mokyklos vadovo vykdomos veiklos (7)

Kategorija	Subkategorija	Informantų teiginiai
mokyklo vadovo veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste	bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis	V6: „<...> bendradarbiavimas visais lygiais ir viduje, ir išorėje. Savo mokykloje su visų sričių specialistais ir mokytojais, ir neetatiniais darbuotojais, be kurių pagalbos niekaip neišsiversime ir su aukštesniu lygmeniu. Tai yra savivaldybės švietimo skyrius”. V2: „<...> reikalinga pagalba iš išorės <...>”. V5: „Svarbu bendradarbiauti su kitomis įstaigomis <...>”. V6: „Bendradarbiaujame su PPT specialistais dėl vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir pagalbos skyrimo”. V2: „Pateikiame informaciją apie mokinių ugdymosi sunkumus <...>”. V5: „<...> esant poreikiui yra konsultuojamasi ir su miesto įstaigomis, kurios teikia konsultaciją, kaip pavyzdys, Šilo specialioji mokykla, pedagoginė psichologinė tarnyba, tai va ta visuma ir sukūria maksimalią paslaugos teikimo galimybę”. V3: „<...> kaip projektų savininkas, kaip vadovas, aš ieškau finansinių išteklių, jų kelių ir atrandu”. V2: „Yra surengta, yra organizuojama nemažai projektų ir mokyklos stengiasi juos įgyvendinti, pritaikyti savo mokykloje. Tada yra finansavimas, skiriamas irgi per tam tikrus projektus”. V2: „Kelis kartus jie dalyvavo konkursuose, kurie skirti specialiųjų poreikių turintiems vaikams”.

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės.