

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

IVONA TYŠKEVIČ

ŠVIETIMO IR MOKSLO POLITIKOS IR VADYBOS STUDIJŲ PROGRAMA

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO IŠŠŪKIAI
BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE: ŠALČININKŲ
RAJONO ATVEJIS

Magistro baigiamasis darbas

Vadovas

Doc. dr. Algirdas Monkevičius

VILNIUS

2026

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO IŠŠŪKIAI
BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE: ŠALČININKŲ
RAJONO ATVEJIS

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

Vadovas

Doc. dr. Algirdas Monkevičius

Recenzentas

Atliko:

2026- -

_____ stud. I. Tyškevič

VILNIUS
2026

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	4
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	5
SĄVOKŲ ŽODINAS.....	6
IVADAS.....	7
1. ĮTRAUKUSIS UGDYMAS: SAMPRATA, RAIDA IR TEISINIS REGLAMENTAVIMAS....	10
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir pagrindiniai principai.....	10
1.2. Įtraukiojo ugdymo raida ir teisinis reglamentavimas tarptautiniame bei Lietuvos kontekste.....	14
2. ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMAS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE.....	17
2.1. Įtraukiojo ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose.....	17
2.2. Mokyklos bendruomenės vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.....	22
2.3. Pagrindiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai.....	27
3. EMPYRINIO TYRIMO METODOLOGIJA.....	32
4. TYRIMO REZULTATAI.....	41
4.1. Mokyklos vadovų interviu duomenų analizė.....	45
4.2. Mokytojų interviu duomenų analizė.....	60
4.3. Švietimo pagalbos specialistų interviu duomenų analizė.....	74
DISKUSIJA.....	93
IŠVADOS.....	95
REKOMENDACIJOS	97
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	98
SANTRAUKA.....	102
SUMMARY.....	103
PRIEDAI.....	104

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė.* Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo sampratos kaita
- 2 lentelė.* Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės
- 3 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo organizavimo sritys bendrojo ugdymo mokyklose
- 4 lentelė.* Įtraukaus mokytojo aprašo pagrindinės vertybės ir su jomis susijusios kompetencijų sritys
- 5 lentelė.* Mokytojų įvardytos kliūtys įtraukiajam ugdymui
- 6 lentelė.* Tyrimo instrumento (interviu klausimų mokyklų vadovams) pagrindimas
- 7 lentelė.* Tyrimo instrumento (interviu klausimų mokytojams) pagrindimas
- 8 lentelė.* Tyrimo instrumento (interviu klausimų švietimo pagalbos specialistams) pagrindimas
- 9 lentelė.* Tyrime dalyvavusių respondentų pasiskirstymas
- 10 lentelė.* Informantų pasiskirstymas pagal pareigas
- 11 lentelė.* Vadovų įtraukiojo ugdymo sampratos analizė
- 12 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos vadovų požiūriu
- 13 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai vadovų požiūriu
- 14 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys vadovų požiūriu
- 15 lentelė.* Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas vadovų požiūriu
- 16 lentelė.* Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas vadovų požiūriu
- 17 lentelė.* Mokytojų įtraukiojo ugdymo sampratos analizė
- 18 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos mokytojų požiūriu
- 19 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai mokytojų požiūriu
- 20 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys mokytojų požiūriu
- 21 lentelė.* Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas mokytojų požiūriu
- 22 lentelė.* Mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas mokytojų požiūriu
- 23 lentelė.* Švietimo pagalbos specialistų įtraukiojo ugdymo sampratos analizė
- 24 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai švietimo pagalbos specialistų požiūriu
- 25 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai švietimo pagalbos specialistų požiūriu
- 26 lentelė.* Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys švietimo pagalbos specialistų požiūriu
- 27 lentelė.* Švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas švietimo pagalbos specialistų požiūriu
- 28 lentelė.* Švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas specialistų požiūriu
- 29 lentelė.* Mokyklos vadovybės požiūris ir raiška įgyvendinant įtraukųjį ugdymą specialistų požiūriu

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

- 1 pav.* Įtraukties įgyvendinimas mokykloje.
- 2 pav.* Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičiaus kaita Lietuvoje.
- 3 pav.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo modelis: politikos ir praktikos lygmenys.
- 4 pav.* Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimas.
- 5 pav.* Suplanuotos investicijos įtraukiojo švietimo plėtrai 2023-2029 m. mln. Eur.
- 6 pav.* Informantų pasiskirstymas pagal darbo stažą švietimo srityje, proc.
- 7 pav.* Informantų pasiskirstymas pagal darbo su SUP mokiniais patirtį, proc.
- 8 pav.* Informantų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą, proc.
- 9 pav.* Informantų pasiskirstymas pagal ugdymo įstaigos vietovę, proc.

SĄVOKŲ ŽODYNAS

- 1. Specialieji ugdymosi poreikiai** – „pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių“ (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. 1991-08-06, Nr. 153-0. Lietuvos aidas. Galiojanti suvestinė).
- 2. Negalia** – “ilgalaikis funkcinis asmens organizmo sutrikimas (asmens įgimtos ir (ar) įgytos savybės), kuris dėl aplinkos veiksnių trukdo asmeniui visapusiškai ir veiksmingai dalyvauti visuomenės gyvenime lygiai su kitais asmenimis” (*Lietuvos Respublikos asmens su negalia teisių apsaugos pagrindų įstatymas*. 1991-11-28, Nr. Nr. 249-0. Lietuvos aidas. Galiojanti suvestinė).
- 3. Įtraukusis ugdymas** „procesas, kuriame atsižvelgiama į mokinių socialinę, kultūrinę, mokymosi įvairovę ir remiamasi veiksniais, padedančiais nustatyti bei šalinti kliūtis mokymuisi ir dalyvavimui švietime“ (Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos. *Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba*, 2020).

IVADAS

Apie įtraukiojo (inkliuzinio) ugdymo svarbą tarptautiniame švietimo kontekste pradėta aktyviau diskutuoti XX a. devintajame dešimtmetyje, siekiant užtikrinti visų vaikų teisę į prieinamą ir kokybišką ugdymą (UNESCO, 1994; UNESCO, 2015). Įtraukusis ugdymas grindžiamas nuostata, kad visi vaikai, nepriklausomai nuo jų individualių poreikių ar negalios, turi teisę mokytis bendrojo ugdymo aplinkoje kartu su bendraamžiais (Ruškus, 2020; Ališauskienė ir Miltenienė, 2018).

Lietuvoje įtraukusis ugdymas palaipsniui tapo vienu iš prioritetinių švietimo sistemos principų ir buvo įtvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme kaip svarbi švietimo politikos kryptis (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011; ŠMSM, 2022). Reikšmingi pokyčiai įvyko 2024 m. rugsėjo 1 d., įsigaliojus Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimams, kuriais nustatyta, kad visos bendrojo ugdymo mokyklos privalo sudaryti sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytis kartu su bendraamžiais artimiausioje ugdymo įstaigoje (Lietuvos Respublikos Seimas, 2024).

Įtraukusis ugdymas sudaro prielaidas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime, plėtoti socialinius įgūdžius ir jaustis lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais (Dalgaard ir kt. 2022). Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad mokinių socialinė įtrauktis didėja tuomet, kai jie mokosi kartu su įprastai besivystančiais bendraamžiais (de Leeuw ir kt., 2019).

Tačiau praktinis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas kelia nemažai iššūkių bendrojo ugdymo mokykloms. Tyrimai rodo, kad mokytojai dažnai patiria nepakankamo pasirengimo dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniiais problemą, susiduria su didėjančiais darbo krūviais bei metodinės pagalbos trūkumu (Lakkala ir kt., 2019; Durdukoca, 2021). Be to, įtraukusis ugdymas reikalauja papildomų žmogiškųjų ir finansinių išteklių, švietimo pagalbos specialistų įtraukimo, mokytojo padėjėjų etatų steigimo bei ugdymo aplinkos pritaikymo (Miltenienė ir kt., 2020; NŠA, 2022). Dėl šių priežasčių tiek švietimo bendruomenėje, tiek visuomenėje kyla diskusijų, nerimo ir neapibrėžtumo dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo galimybių bendrojo ugdymo mokyklose (Grincevičienė ir kt., 2015; Ruškus, 2020).

Problema

Nepaisant aiškiai apibrėžtų teisinių nuostatų, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas praktikoje išlieka sudėtingas procesas. Tyrimai rodo, kad bendrojo ugdymo mokyklos susiduria su švietimo pagalbos specialistų trūkumu, nepakankamu pedagogų pasirengimu taikyti specialiojo ugdymo metodus, ribotais finansiniais ištekliais bei nepakankamai pritaikyta ugdymo aplinka (Ališauskas ir kt., 2010; Miltenienė

ir kt., 2022; NŠA, 2022). Šias tendencijas patvirtino ir 2023 m. atliktas nacionalinis tyrimas, kuris parodė, kad mokyklos bei savivaldybės susiduria su infrastruktūros nepritaikymo, specialistų stokos bei pedagogų kompetencijų stiprinimo poreikiu, taip pat išryškėjo vadovų ir pedagogų nuostatų reikšmė bei galimas deklaruojamo ir realaus pasirengimo neatitikimas (NŠA, 2023).

Tarptautiniai tyrimai taip pat pabrėžia, kad formaliai įtvirtinti įtraukties principai savaime neužtikrina jų veiksmingo įgyvendinimo praktikoje, o specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo kokybė gali neatitikti jiems keliamų švietimo tikslų, jei stokojama sisteminio pasirengimo ir organizacinės paramos (Entrich, 2021, Ramberg ir Watkins, 2020). Nors nacionaliniu lygmeniu identifiкуotos bendros įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo tendencijos, išlieka neatsakyta, kaip šie iššūkiai reiškiasi konkrečių savivaldybių lygmeniu, ypač įsigaliojus 2024 m. rugsėjo 1 d. Švietimo įstatymo pakeitimams. Kadangi nacionalinis tyrimas daugiausia rėmėsi kiekybine duomenų analize (NŠA, 2023), trūksta gilesnio, kontekstualaus supratimo apie tai, kaip mokyklų bendruomenės jaučia įtraukties įgyvendinimo procesą.

Dėl šių priežasčių aktualu kokybiškai ištirti, su kokiais iššūkiais susiduria konkrečios savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklos, siekiant atskleisti ne tik struktūrines, bet ir organizacines bei nuostatinės įtraukties įgyvendinimo dimensijas.

Tyrimo objektas

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo klausimas

Su kokiais iššūkiais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžios bendrojo ugdymo mokyklos, įgyvendindamos įtraukujį ugdymą po 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusių Švietimo įstatymo pakeitimų?

Tyrimo tikslas - išanalizuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose, atsižvelgiant į Švietimo įstatymo pakeitimus, įsigaliojusius nuo 2024 m. rugsėjo 1 d.

Tyrimo uždaviniai

1. Išanalizuoti įtraukiojo ugdymo sampratą, raidą ir pagrindinius principus mokslinėje literatūroje.
2. Atskleisti įtraukujį ugdymą reglamentuojančių teisės aktų kaitą Lietuvoje.

3. Išnagrinėti įtraukiojo ugdymo organizavimo aspektus bendrojo ugdymo mokyklose.
4. Identifikuoti pagrindinius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius, su kuriais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžių bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai.

Tyrimo metodai

Tyrime taikyta mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizė bei pusiau struktūruotas interviu. Mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizė buvo naudojama siekiant išanalizuoti įtraukiojo ugdymo sampratą, raidą bei teisinį reglamentavimą tarptautiniame ir Lietuvos kontekste.

Empirinėje tyrimo dalyje duomenys buvo renkami taikant pusiau struktūruotą interviu su bendrojo ugdymo mokyklų vadovais, mokytojais ir švietimo pagalbos specialistais. Pasirinkti tyrimo metodai sudarė prielaidas išsamiau atskleisti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose.

1 SKYRIUS

ĮTRAUKUSIS UGDYMAS: SAMPRATA, RAIDA IR TEISINIS REGLAMENTAVIMAS

1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir pagrindiniai principai

Įtraukusis ugdymas šiuolaikinėje švietimo sistemoje suprantamas kaip ugdymo organizavimo modelis, grindžiamas visų vaikų teise mokytis kartu bendrojo ugdymo aplinkoje, nepriklausomai nuo jų individualių gebėjimų, negalios ar specialiųjų ugdymosi poreikių. Šis ugdymo modelis remiasi lygybės, socialinio teisingumo, prieinamumo ir visų mokinių dalyvavimo ugdymo procese principais (UNESCO, 1994; UNESCO, 2017). Tokiu būdu siekiama užtikrinti, kad kiekvienas mokinys turėtų galimybę visapusiškai dalyvauti mokyklos gyvenime ir realizuoti savo ugdymosi potencialą.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas nėra vien tik specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integravimas į bendrojo ugdymo klases. Jis apima platesnę švietimo sistemos transformaciją, orientuotą į mokinių įvairovės pripažinimą ir ugdymo proceso pritaikymą skirtingiems mokinių poreikiams (Ališauskienė ir Miltenienė, 2017; Miltenienė ir kt., 2020). Tai reiškia, kad įtraukusis ugdymas apima ne tik ugdymo turinio ir metodų pritaikymą, bet ir mokyklos kultūros, vertybių bei bendruomenės nuostatų kaitą, siekiant kurti visiems mokiniams atvirą ir palankią ugdymosi aplinką.

Lietuvos švietimo diskurse sąvokos „inkliuzinis“ ir „įtraukusis“ ugdymas dažnai vartojamos kaip sinonimai, tačiau jų interpretacijos gali skirtis priklausomai nuo teorinės prieigos. Ališauskienė ir Miltenienė (2018) pažymi, kad įtraukusis ugdymas labiau yra apie socialinį teisingumą, bendruomeniškumą ir sisteminius švietimo pokyčius, o ne vien tik apie individualių mokinių poreikių tenkinimą. Toks požiūris leidžia įtraukti suvokti kaip visos švietimo sistemos kaitos procesą, kuriame svarbus ne tik pedagoginis darbas klasėje, bet ir platesnis mokyklos bendruomenės bei švietimo politikos kontekstas.

Įtraukiojo ugdymo samprata švietimo sistemoje formavosi palaipsniui, keičiantis požiūriui į mokinių įvairovę ir jų ugdymosi galimybes. Ilgą laiką specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas daugelyje šalių buvo grindžiamas segregacijos principu, kai tokie mokiniai buvo ugdomi atskirose specialiosiose mokyklose ar klasėse. Vėliau švietimo politikoje pradėjo formuotis integracijos idėja, kurios tikslas buvo sudaryti galimybes specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytis bendrojo ugdymo mokyklose kartu su bendraamžiais. Tačiau šiame modelyje dažniausiai

didžiausias dėmesys buvo skiriamas paties mokinio prisitaikymui prie esamos ugdymo sistemos. Šiuolaikinėje švietimo politikoje vis labiau įsitvirtina įtraukiojo ugdymo samprata, kurioje pabrėžiama, kad ugdymo sistema turi būti pritaikoma mokinių įvairovei, o ne mokiniai turi prisitaikyti prie nekintančios sistemos (Ališauskas ir kt., 2010; Miltenienė ir kt., 2020).

Šią sampratos raidą galima apibendrinti trimis pagrindiniais ugdymo modeliais – segregacijos, integracijos ir įtraukiojo ugdymo, kurie atspindi besikeičiantį požiūrį į mokinių įvairovę ir jų ugdymosi galimybes (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo sampratos kaita

Ugdymo modelis	Sampratos esmė	Požiūris į mokinį	Švietimo sistemos vaidmuo
Segregacija	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdomi atskirose specialiosiose mokyklose ar klasėse.	Mokinys laikomas turinčiu deficitą, kurį reikia kompensuoti specialioje aplinkoje.	Sistema organizuojama atskirai nuo bendrojo ugdymo sistemos.
Integracija	Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai gali mokytis bendrojo ugdymo mokyklose, tačiau dažniausiai prisitaikydami prie esamos sistemos.	Mokinys turi prisitaikyti prie mokyklos aplinkos ir ugdymo proceso.	Sistema iš esmės nesikeičia, tik sudaromos galimybės mokiniui dalyvauti bendroje klasėje.
Įtraukusis ugdymas	Ugdymo sistema pritaikoma mokinių įvairovei, siekiant užtikrinti visų mokinių dalyvavimą ugdymo procese.	Mokinys laikomas vertinga ugdymo proceso dalimi, o jo įvairovė vertinama kaip ugdymo ištekliai.	Sistema transformuojama taip, kad būtų pritaikyta skirtingiems mokinių poreikiams.

Sudaryta autorės pagal Ališauskas ir kt. (2010), Miltenienė ir kt. (2020), UNESCO (1994, 2017).

Vienas iš esminių įtraukties principų yra mokinių įvairovės vertinimas. Įtraukusis ugdymas grindžiamas nuostata, kad mokinių skirtumai yra vertybė, o ne problema, todėl ugdymo procesas turi būti organizuojamas taip, kad atlieptų skirtingus mokinių gebėjimus ir mokymosi poreikius. Praktikoje tai siejama su universalių mokymosi galimybių kūrimu, ugdymo turinio diferencijavimu ir individualizavimu, sudarant sąlygas kiekvienam mokiniui patirti mokymosi sėkmę (Galkienė ir Monkevičienė, 2021; ŠMSM, 2023).

Šiandien švietimo politikoje įtraukusis ugdymas taip pat vis dažniau siejamas su žmogaus teisių paradigma, kuri pabrėžia kiekvieno vaiko teisę į kokybišką ir prieinamą ugdymą bendrojo ugdymo

sistemoje (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). Toks požiūris pabrėžia, kad įtrauktis švietime yra ne tik pedagoginis metodas, bet ir platesnė socialinės lygybės bei žmogaus teisių užtikrinimo priemonė.

Teorinės įtraukties idėjos siejamos ir su L. Vygotskio kultūrine–istorine teorija, kurioje žmogaus raida suprantama kaip socialiai ir kultūriškai medijuotas procesas. Dolan (2025) pažymi, kad Vygotskis negalią aiškino ne kaip individualų deficitą, bet kaip sociokultūrinį reiškinį, todėl vaikas, kurio raidą riboja tam tikras sutrikimas, nėra mažiau išsivystęs, bet išsivystęs kitaip. Toks požiūris sudaro teorinį pagrindą įtraukties principui, pagal kurį ugdymo aplinka turi būti pritaikoma mokinių įvairovei, o ne mokiniai turi prisitaikyti prie nekintančios ugdymo sistemos.

Įtraukusis ugdymas švietimo sistemoje dažniausiai siejamas su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu bendrojo ugdymo mokyklose. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme specialieji ugdymosi poreikiai apibrėžiami kaip pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl asmens išskirtinių gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų arba nepalankių aplinkos veiksnių (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011).

Svarbu pažymėti, kad specialiųjų ugdymosi poreikių samprata yra platesnė nei negalios sąvoka. Ankstesnėje švietimo praktikoje dažniau buvo vartojama „neįgalių mokinių“ sąvoka, kuri daugiausia siejama su medicininio požiūriu į negalią, akcentuojančiu individualius sutrikimus ar trūkumus. Tačiau šiuolaikinėje švietimo ir socialinėje politikoje vis labiau įsigali socialinis negalios modelis, pagal kurį negalia suprantama kaip asmens ir aplinkos sąveikos rezultatas. Ši paradigma lėmė perėjimą prie platesnės specialiųjų ugdymosi poreikių sampratos, apimančios ne tik negalią, bet ir įvairius mokymosi sunkumus, kylančius dėl socialinių, kultūrinių ar kitų aplinkybių (žr. 2 lentelė).

2 lentelė. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės

Poreikių grupė	Apibrėžimas	Sutrikimai
Mokiniai turintys negalių	Raidos, sensorinių ar fizinių funkcijų sutrikimai	intelektų, regos, klausos, autizmo spektro, judesio sutrikimai
Mokiniai, turintys sutrikimų	Mokymosi, elgesio, kalbos ar emocijų sutrikimai	mokymosi sutrikimai, kalbos sutrikimai, elgesio sutrikimai
Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų	Mokymosi sunkumai dėl socialinių, kultūrinių ar aplinkos veiksnių	nepalankios aplinkos veiksniai, emocinės krizės

Sudaryta darbo autorės pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymą Nr. V-1265/V-685/A1-317.

Kaip matyti 2 lentelėje, specialiųjų ugdymosi poreikių samprata apima įvairias mokinių grupes – nuo mokinių, turinčių negalią, iki mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl aplinkos veiksnių. Tai

rodo, kad įtraukusis ugdymas orientuotas į įvairių mokinių poreikių atpažinimą ir tinkamos švietimo pagalbos teikimą.

Lietuvos švietimo sistemoje įtraukties principų formavimasis siejamas su švietimo reformomis, pradėtomis atkūrus valstybės nepriklausomybę. Vienas pirmųjų dokumentų, kuriame galima išvystyti šių principų užuomazgas, yra Tautinės mokyklos koncepcija, paskelbta 1988 metais. Šiame dokumente pabrėžiama humanistinė ir demokratiška mokyklos samprata, orientuota į žmogaus asmenybės ugdymą ir kiekvieno mokinio individualumo pripažinimą (Tautinės mokyklos koncepcija, 1988). Ši nuostata laikoma svarbiu vertybiniu pagrindu vėlesnei įtraukiojo ugdymo sampratai formuotis.

Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę buvo pradėta sisteminė švietimo reforma. Vienas svarbiausių dokumentų šiame etape buvo Lietuvos švietimo reformos programa, paskelbta 1991 metais. Ši programa numatė švietimo sistemos pertvarkos kryptis ir akcentavo demokratinės bei humanistinėmis vertybėmis grindžiamos švietimo sistemos kūrimą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1991). Reformos kryptys dar aiškiau buvo apibrėžtos Lietuvos švietimo koncepcijoje, patvirtintoje 1992 metais. Dokumente teigiama, kad „švietimas turi sudaryti sąlygas kiekvienam žmogui plėtoti savo gebėjimus ir siekti saviraiškos“ (Lietuvos Respublikos švietimo ministerija, 1992). Ši nuostata atskleidžia lygių galimybių principą ir sudaro prielaidas įtraukiojo ugdymo plėtrai.

Eurydice duomenimis, 1988 m. Tautinės mokyklos koncepcija tapo atramos tašku nepriklausomos Lietuvos švietimo sistemai, o 1992 m. Lietuvos švietimo koncepcijoje buvo suformuluoti pagrindiniai švietimo reformos principai ir tikslai (Eurydice, 2025). Tai leidžia teigti, kad dar ankstyvajame švietimo reformos etape buvo kuriamas vertybinis pagrindas vėlesnei įtraukiojo ugdymo plėtrai.

Vėlesniu laikotarpiu įtraukties principai atsispindi Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, kurioje pabrėžiama atviros ir kūrybingos visuomenės kūrimo svarba (Lietuvos Respublikos Seimas, 2012). Įtraukties nuostatos taip pat aiškiai atsiskleidžia Geros mokyklos koncepcijoje, kurioje pabrėžiama, kad gera mokykla yra „prasmės, atradimų ir mokymosi sėkmės siekianti mokykla“ (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2015).

Įtraukties principai Lietuvoje taip pat įtvirtinti teisės aktuose. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme nustatyta, kad kiekvienas asmuo turi teisę į švietimą, o valstybė privalo sudaryti sąlygas gauti kokybišką ugdymą (Lietuvos Respublikos Seimas, 2011). Eurydice duomenimis, vienas iš švietimo sistemos principų yra įtrauktis, reiškianti, kad švietimo sistema turi sudaryti sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, gauti reikalingą pagalbą ir nebūti diskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės (Eurydice, 2025).

Svarbų postūmį įtraukiojo ugdymo plėtrai Lietuvoje suteikė Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija (2006), kurią Lietuva ratifikavo 2010 m. Konvencijoje pabrėžiama neįgaliųjų teisė į įtraukįjį ugdymą visais lygmenimis ir įpareigojama valstybės užtikrinti, kad asmenys su negalia nebūtų šalinami iš bendrojo ugdymo sistemos dėl negalios (UN, 2006). Konvencija grindžiama socialiniu negalios modeliu, akcentuojančiu aplinkos pritaikymo svarbą, o ne individualių sutrikimų kompensavimą, todėl ji turėjo reikšmingos įtakos švietimo politikos kryptims Lietuvoje.

Pastaraisiais metais įtraukties principai Lietuvos švietimo sistemoje dar labiau sustiprinti teisės aktų pakeitimais. 2020 m. priimti Švietimo įstatymo pakeitimai numatė nuoseklesnį perėjimą prie įtraukiojo ugdymo modelio, kuriame daugiau dėmesio skiriama mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose (Lietuvos Respublikos Seimas, 2020).

Analizuojant švietimo dokumentus galima pastebėti nuoseklų įtraukties principų stiprėjimą – nuo vertybinių nuostatų iki konkrečių teisinių sprendimų, kuriais siekiama užtikrinti visų mokinių dalyvavimą ugdymo procese.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusis ugdymas yra kompleksinis ir daugialypis procesas, orientuotas į visų mokinių dalyvavimą ugdymo procese ir ugdymo sistemos pritaikymą mokinių įvairovei. Šio ugdymo modelio įgyvendinimas reikalauja ne tik pedagoginių sprendimų, bet ir platesnių kultūrinių, organizacinių bei vertybinių pokyčių švietimo sistemoje. Įtraukiojo ugdymo sampratos plėtra glaudžiai susijusi su švietimo politikos ir teisinių dokumentų kaita, todėl tolesniame poskyryje aptariama įtraukiojo ugdymo raida ir teisinis reglamentavimas tarptautiniame ir Lietuvos kontekste.

1.2.Įtraukiojo ugdymo raida ir teisinis reglamentavimas tarptautiniame bei Lietuvos kontekste

Įtraukiojo ugdymo plėtra tiek tarptautiniame, tiek nacionaliniame kontekste buvo glaudžiai susijusi su švietimo politikos ir teisinių dokumentų kaita. Šie dokumentai palaipsniui formavo naują požiūrį į mokinių įvairovę ir jų ugdymosi galimybes.

Įtraukiojo ugdymo idėjos tarptautiniame kontekste pradėjo formuotis XX a. antroje pusėje, reaguojant į segreguotų specialiojo ugdymo sistemų keliamas socialinės atskirties problemas. Reikšmingu lūžiu laikomas 1994 m. priimtas Salamankos pareiškimas, kuriame pabrėžta būtinybė ugdyti vaikus bendrojo ugdymo mokyklose, pritaikant ugdymo procesą jų individualiems poreikiams (UNESCO, 1994).

Vėlesniuose tarptautiniuose dokumentuose įtraukusis ugdymas buvo siejamas su žmogaus teisių, lygių galimybių ir socialinės įtraukties principais. UNESCO (2015, 2020) dokumentuose pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas yra būtina sąlyga siekiant užtikrinti tvarią ir teisingą švietimo sistemą. Europos šalių patirtis rodo, kad įtraukiojo ugdymo plėtra yra ilgalaikis procesas, reikalaujantis nuoseklių sisteminių sprendimų (Ramberg ir Watkins, 2020; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Lietuvoje įtraukusiojo ugdymo raida buvo laipsniška ir siejama su perėjimu nuo segreguoto specialiojo ugdymo modelio prie integruoto, o vėliau – įtraukaus ugdymo. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad švietimo sistema ilgą laiką buvo grindžiama segregacijos principu, kai mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, buvo ugdomi atskirose specialiosiose mokyklose ar klasėse. Vėliau pradėjo formuotis integracijos idėjos, kuriomis siekta sudaryti galimybes šiems mokiniams mokytis bendrojo ugdymo mokyklose kartu su bendraamžiais. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis daugiau dėmesio skiriama įtraukiamam ugdymui, kuris orientuotas į visų mokinių dalyvavimą ugdymo procese ir ugdymo sistemos pritaikymą mokinių įvairovei (Miltenienė ir kt., 2020).

Įtraukiojo ugdymo samprata ir praktika švietimo sistemoje formavosi palaipsniui, keičiantis požiūriui į mokinių įvairovę ir jų ugdymosi galimybes. Ališauskas ir kt. (2010) tyrime konstatuojama, kad ilgą laiką dominavo specialiųjų mokyklų sistema, o mokinių integracija į bendrojo ugdymo mokyklas buvo ribota ir fragmentiška. Vėlesniais metais didėjo integruoto ugdymo apimtys, tačiau praktikoje vis dar išliko struktūrinių ir nuostatinių kliūčių.

Tarptautiniai tyrimai patvirtina, kad formali įtraukties principų įtvirtinimo politika savaime neužtikrina jų veiksmingo įgyvendinimo ugdymo praktikoje. Kamal ir Ferdousi (2025) atliktas tyrimas Bangladešo vidurinėse mokyklose atskleidė, kad nors mokytojai teigia, kad supranta socialinės įtraukties svarbą, praktiniame lygmenyje jiems dažnai trūksta sistemingų pedagoginių strategijų bei nuoseklaus metodinio pasirengimo. Tyrimo rezultatai parodė, kad be kryptingo profesinio tobulinimo ir institucinės paramos įtraukties principai gali išlikti labiau normatyviniai nei realiai integruoti į kasdienę mokymo ir vertinimo praktiką.

Pastaraisiais metais Lietuvoje vis didesnis dėmesys skiriamas sisteminiams pokyčiams, orientuotiems į visos mokyklos pasirengimą įtraukiamam ugdymui. Miltenienė ir kt. (2020) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas Lietuvoje reikalauja ne tik teisinių sprendimų, bet ir pedagogų kompetencijų stiprinimo, švietimo pagalbos sistemos plėtros bei mokyklų kultūros transformacijos.

Įtraukusis ugdymas Lietuvoje grindžiamas nacionaliniais ir tarptautiniais teisės aktais, užtikrinančiais vaikų teisę į prieinamą ugdymą. Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija įtvirtina principą, kad

asmenys su negalia turi teisę mokytis bendrojo ugdymo sistemoje, o valstybės narės privalo sudaryti tam reikalingas sąlygas (JT Neįgaliųjų teisių konvencija, 2009).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme įtraukusis ugdymas įvardijamas kaip viena iš pagrindinių švietimo sistemos krypčių, pabrėžiant švietimo prieinamumą ir lygių galimybių užtikrinimą (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Naujausi teisės aktų pakeitimai dar labiau sustiprino įtraukiojo ugdymo nuostatas, numatydami pareigą bendrojo ugdymo mokykloms sudaryti sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytis kartu su bendraamžiais.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad teisinis reglamentavimas sudaro būtinas, tačiau nepakankamas prielaidas sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Tyrimai rodo, kad praktinis teisinių nuostatų įgyvendinimas priklauso nuo mokyklų organizacinių gebėjimų, pedagogų pasirengimo, švietimo pagalbos prieinamumo ir tarpdisciplininio bendradarbiavimo (Lakkala ir kt., 2019; NŠA, 2022; Lambrecht ir kt., 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukiojo ugdymo raida tarptautiniame ir Lietuvos kontekste pasižymi nuosekliu perėjimu nuo segreguoto ugdymo modelio prie įtraukties principais grindžiamos švietimo sistemos. Tarptautiniai dokumentai suformavo vertybinę ir teisinę pagrindą, akcentuojantį žmogaus teises, lygių galimybių užtikrinimą ir visų mokinių dalyvavimą ugdymo procese.

Lietuvoje šis procesas vyko palaipsniui – nuo specialiojo ugdymo dominavimo pereinant prie integracijos, o vėliau – prie įtraukaus ugdymo modelio. Nors nacionalinis teisinis reglamentavimas aiškiai įtvirtina įtraukties principus, moksliniai tyrimai rodo, kad jų praktinis įgyvendinimas išlieka sudėtingas ir priklauso nuo sisteminių veiksnių.

2 SKYRIUS

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMAS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE

2.1. Įtraukiojo ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose

Įtraukusiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose yra sudėtingas ir daugialypis procesas, apimantis ugdymo organizavimo, mokyklos kultūros, švietimo pagalbos sistemos ir pedagogų bendradarbiavimo aspektus. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad sėkmingas įtraukusis ugdymas priklauso ne nuo pavienių sprendimų, bet nuo visos mokyklos sistemos pasirengimo priimti mokinių įvairovę ir pritaikyti ugdymo procesą skirtingiems mokinių poreikiams (Ališauskienė ir Miltenienė, 2017; Miltenienė ir kt., 2020). Tai reiškia, kad įtraukusis ugdymas turi būti suvokiamas kaip kompleksinis procesas, kuriame svarbų vaidmenį atlieka ne tik pedagogai, bet ir švietimo pagalbos specialistai, mokyklos administracija bei švietimo politiką formuojančios institucijos.

Įtraukusis ugdymas reikalauja pereiti nuo tradicinio ugdymo modelio, orientuoto į „vidutinį mokinį“, prie lankstaus ugdymo modelio, kuriame mokymo turinys ir metodai pritaikomi skirtingiems mokinių gebėjimams ir poreikiams. Toks požiūris apima ugdymo turinio diferencijavimą, individualizuotą mokinių pažangos vertinimą bei universalios dizaino mokymuisi principų taikymą (Galkienė ir Monkevičienė, 2021; ŠMSM, 2023). Tyrimai rodo, kad mokyklos, kuriose įtraukusis ugdymas įgyvendinamas kryptingai, pasižymi aiškiai apibrėžtais ugdymo organizavimo principais, veikiančia švietimo pagalbos sistema ir nuolatiniu pedagogų profesiniu tobulėjimu (NŠA, 2022). Tokiose mokyklose įtraukusis ugdymas suprantamas kaip visos mokyklos bendruomenės atsakomybė, o ne tik atskirų pedagogų ar specialistų užduotis. Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusiojo ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose apima kelias tarpusavyje susijusias sritis, kurios pateikiamos 3 lentelėje.

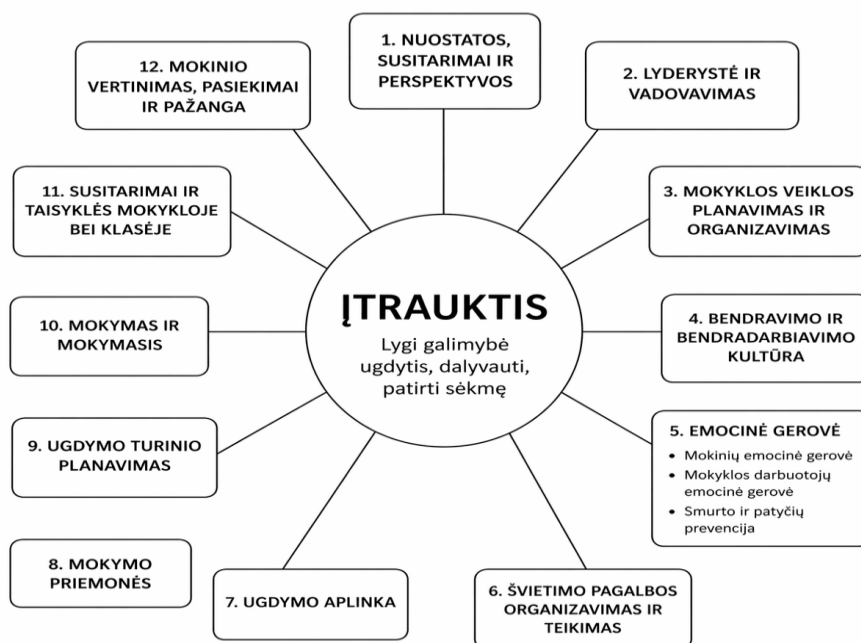
3 lentelė. Įtraukiojo ugdymo organizavimo sritys bendrojo ugdymo mokyklose

Įtraukiojo ugdymo organizavimo sritys	Pagrindiniai elementai	Tikslas	Reikšmė mokyklos bendruomenei
Nuostatų formavimas ir lyderystė	Pozityvus požiūris į mokinių įvairovę, įtrauki lyderystė, bendruomenės bendradarbiavimas	Kurti įtraukią mokyklos kultūrą	Skatina mokyklos bendruomenės palaikymą ir bendradarbiavimą
Pedagogų ir specialistų kompetencijos	Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas, švietimo pagalbos specialistų rengimas, profesinis bendradarbiavimas	Užtikrinti kokybišką ugdymą įvairių poreikių mokiniams	Padedą geriau atliepti mokinių individualius poreikius
Pagalbos mokiniui sistema	Pedagoginė, psichologinė, specialioji pedagoginė ir socialinė pagalba	Užtikrinti savalaikę ir kompleksinę pagalbą mokiniams	Stiprina mokinio gerovę ir mokymosi sėkmę
Ugdymo proceso organizavimas	Diferencijavimas, individualizavimas, universalus dizaino principų taikymas, komandinio darbo organizavimas	Sudaryti sąlygas visiems mokiniams dalyvauti ugdymo procese	Didina mokinių įsitraukimą ir mokymosi efektyvumą
Fizinių ir mokymosi aplinkų pritaikymas	Bebarjerė infrastruktūra, mokymo priemonių prieinamumas, mokyklos erdvių pritaikymas	Užtikrinti prieinamą ir saugią mokymosi aplinką	Mažina ugdymo barjerus ir skatina socialinę įtrauktį

Sudaryta darbo autorės pagal įtraukiojo švietimo plėtros kryptis (ŠMSM, 2022).

Kaip matyti iš 3 lentelės, įtraukiojo ugdymo organizavimas yra kompleksinis procesas, apimantis ugdymo proceso pritaikymą, švietimo pagalbos sistemą, pedagogų bendradarbiavimą ir mokyklos aplinkos pritaikymą. Šį požiūrį pagrindžia ir nacionaliniu lygmeniu parengtos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo gairės (NŠA, 2022), kuriose išskiriama 12 svarbių veiklos sričių, skirtų įtraukties principui įgyvendinti mokykloje. Šios sritys apima mokyklos nuostatų ir kultūros formavimą, bendruomenės susitarimus, pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijų stiprinimą, ugdymo proceso organizavimą, mokymosi aplinkos pritaikymą bei veiksmingos švietimo pagalbos sistemos kūrimą.

Siekiant aiškiau atskleisti šių sričių tarpusavio ryšius, 1 paveiksle pateikiama įtraukties įgyvendinimo mokykloje schema. Joje įtrauktis vaizduojama kaip centrinė ašis, o aplink ją išdėstytos pagrindinės veiklos sritys, kurios yra tarpusavyje susijusios ir veikia kaip vientisa sistema.



1 pav. Įtraukties įgyvendinimas mokykloje

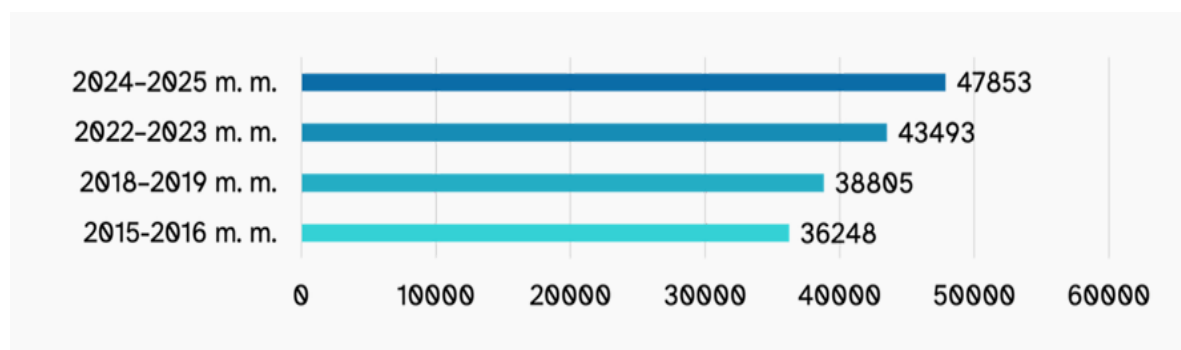
Sudaryta darbo autorės pagal Nacionalinę švietimo agentūrą. (2022). Įtraukties principo įgyvendinimo gairės.

Paveiksle matyti, kad visos veiklos sritys yra glaudžiai susijusios tarpusavyje ir negali būti nagrinėjamos atskirai. Pavyzdžiui, mokyklos nuostatos ir susitarimai daro įtaką bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrai, ši – emocinei gerovei, o pastaroji tiesiogiai susijusi su mokinių mokymosi pasiekimais ir pažanga.

Taip pat svarbu pažymėti, kad lyderystė ir mokyklos veiklos planavimas sudaro galimybes kryptingam įtraukties principo įgyvendinimui, o ugdymo turinio planavimas, mokymo metodai bei priemonės leidžia praktiškai realizuoti įtraukties principus ugdymo procese, o švietimo pagalbos organizavimas ir pritaikyta mokymosi aplinka užtikrina, kad kiekvieno mokinio individualūs poreikiai būtų atliepti.

Gairėse pabrėžiama, kad įtraukties principo įgyvendinimas mokykloje yra nuolatinis, sistemiškas ir kompleksinis procesas, reikalaujantis visos mokyklos bendruomenės įsitraukimo, bendradarbiavimo ir nuoseklaus veiklos tobulinimo.

Pastaraisiais metais Lietuvoje pastebimas nuoseklus įtraukties principų įgyvendinimo plėtojimas. Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos duomenimis (2025), 2025–2026 mokslo metais bendrojo ugdymo mokyklose negalią turinčių mokinių įtrauktis bendrosiose klasėse siekė 59,1 proc., o mokyklų, kuriose tokie mokiniai ugdomi įtraukiuoju būdu, skaičius padidėjo iki 777. Šie duomenys rodo, kad įtraukusis ugdymas Lietuvoje palaipsniui tampa vis labiau paplitusi ugdymo organizavimo praktika, nors kartu išlieka ir tam tikri organizaciniai bei resursų iššūkiai. Per pastarąjį dešimtmetį Lietuvoje pastebimas nuoseklus mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičiaus augimas bendrojo ugdymo mokyklose (žr. 2 pav.).

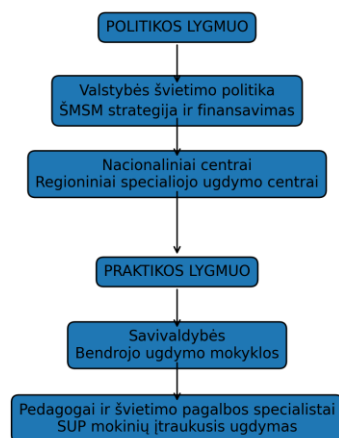


2 pav. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičiaus kaita Lietuvoje

Cituota iš Lietuvos įtraukties švietime centras. (2026). Vaiko pedagoginis psichologinis vertinimas.

Iš 2 paveikslo matome, kad 2015–2016 mokslo metais bendrosiose klasėse mokėsi 36 248 SUP turintys mokiniai, o 2024–2025 mokslo metais jų skaičius padidėjo iki 47 853, t. y. išaugo maždaug ketvirtadaliu.

Siekiant užtikrinti sisteminę pagalbą mokykloms, Lietuvoje plėtojama daugialypė švietimo pagalbos infrastruktūra (žr. 3 pav.). Regioniniu lygmeniu devynios buvusios specialiosios mokyklos buvo pertvarkytos į regioninius specialiojo ugdymo centrus, kurie teikia metodinę pagalbą mokykloms bei pedagogams įtraukties klausimais. Be to, nuo 2023 m. veikia keturi nacionaliniai centrai, organizuojantys konsultacijas ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklas: Lietuvos įtraukties švietime centras, Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centras, Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centras ir „Diemedžio“ ugdymo centras. Šių institucijų veikla prisideda prie pedagogų kompetencijų stiprinimo ir sisteminės pagalbos mokykloms, įgyvendinančioms įtraukųjį ugdymą (Lietuvos Respublikos Vyriausybės kanceliarija, 2025).



3 pav. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo modelis: politikos ir praktikos lygmenys

Sudaryta darbo autorės pagal Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos (2025) ir Lietuvos Respublikos Vyriausybės kanceliarijos (2025) duomenis.

Kaip matyti 3 paveiksle, įtraukties švietime pagalbos sistema Lietuvoje organizuojama keliuose lygmenyse. Nacionaliniu lygmeniu švietimo politiką formuoja Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, kuri nustato strategines kryptis ir koordinuoja švietimo sistemos plėtrą. Nacionaliniai konsultaciniai centrai teikia metodinę pagalbą pedagogams ir organizuoja kvalifikacijos tobulinimo veiklas, o regioniniu lygmeniu veikiantys specialiojo ugdymo centrai padeda mokykloms spręsti praktinius įtraukiojo ugdymo organizavimo klausimus. Savivaldybės ir bendrojo ugdymo mokyklos užtikrina praktinį šių principų įgyvendinimą, o pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai tiesiogiai dirba su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Siekiant stiprinti švietimo pagalbos sistemą, pastaraisiais metais didėja ir švietimo pagalbos specialistų skaičius. Švietimo informacinės sistemos duomenimis, 2023–2024 mokslo metais Lietuvos mokyklose dirbo 4277 švietimo pagalbos specialistai, o 2025–2026 mokslo metais jų skaičius padidėjo iki 4954 (ŠMSM, 2025). Tai rodo valstybės pastangas stiprinti pagalbos sistemą ir sudaryti geresnes sąlygas specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose.

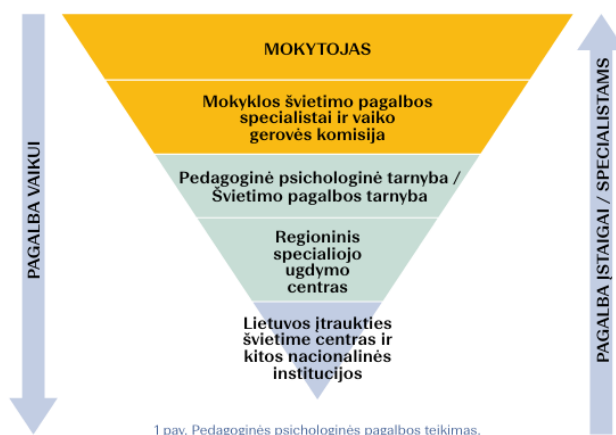
Nežiūrint teigiamus pokyčius, mokslinėje literatūroje taip pat pabrėžiama, kad įtraukiojo ugdymo organizavimas vis dar susiduria su įvairiais iššūkiais, susijusiais su pedagogų pasirengimu, švietimo pagalbos specialistų trūkumu bei ugdymo aplinkos pritaikymu (Lakkala ir kt., 2019; Miltenienė ir kt., 2020), todėl įtraukusis ugdymas laikomas ne vienu konkrečiu sprendimu, o nuolatiniu švietimo sistemos transformacijos procesu, kuriam būtinas nuoseklus institucinis, organizacinis ir pedagoginis pasirengimas.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusiojo ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose yra kompleksinis procesas, kuris apima ugdymo turinio pritaikymą, švietimo pagalbos sistemos veikimą ir prieinamumą, pedagogų kompetencijas ir mokyklos kultūros formavimą. Lietuvoje stebima nuosekli įtraukties plėtra – didėja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius bendrosiose klasėse, stiprinama švietimo pagalbos infrastruktūra ir plečiamos specialistų paslaugos.

Tačiau nepaisant šių pokyčių, išlieka reikšmingi iššūkiai, susiję su pedagogų pasirengimu, pagalbos prieinamumu ir ugdymo aplinkos pritaikymu. Todėl įtraukusis ugdymas laikytinas ne vien organizaciniu sprendimu, o ilgalaikiu švietimo sistemos transformacijos procesu, reikalaujančiu nuoseklios politikos, praktikos ir mokyklos kultūros dermės.

2.2. Mokyklos bendruomenės vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą

Nors įtraukties švietime pagalbos sistema Lietuvoje yra pakankamai išplėtotą ir apima kelis lygmenis – nuo nacionalinių institucijų iki regioninių centrų ir PPT, praktikikoje didžiausias krūvis tenka pačiai ugdymo įstaigai.



4 pav. Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimas.

Cituota iš įtraukties švietime plėtros gairės. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022).

Kaip matyti 4 paveiksle pagalbos procesas prasideda būtent mokykloje: pirmiausia sunkumus pastebi mokytojas, o tolesnę pagalbą organizuoja mokyklos švietimo pagalbos specialistai bei Vaiko gerovės komisija. Nors išorinės institucijos teikia svarbias konsultacijas, vertinimus ir metodinę pagalbą, jos dažniausiai įsitraukia epizodiškai, todėl kasdienis darbas su mokiniu, sprendimų priėmimas ir jų įgyvendinimas lieka mokyklos atsakomybė. Įtraukusis ugdymas mokykloje negali būti siejamas vien su

specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio priėmimu į bendrojo ugdymo klasę. Rozenfelde (2016) pabrėžia, kad įtraukti mokymosi aplinką apima ne tik fizines sąlygas, bet ir socialinį bei informacinį kontekstą, kuriame mokinys dalyvauja, jaučiasi saugus, gauna reikalingą pagalbą ir turi galimybę siekti pažangos. Todėl mokyklos vaidmuo įtraukiojo ugdymo procese yra platesnis nei pagalbos organizavimas – ji turi kurti tokią aplinką, kurioje kiekvienas mokinys būtų priimamas, palaikomas ir galėtų aktyviai dalyvauti ugdymo procese. Ši situacija natūraliai išryškina mokyklos administracijos svarbą. Būtent administracija tampa centrine grandimi, kuri užtikrina, kad mokytojai ir pagalbos specialistai veiktų kryptingai, gautų reikiamą pagalbą, palaikymą ir galėtų efektyviai bendradarbiauti, tuo pačiu vadovybė padeda koordinuoti bendras pastangas siekiant kiekvieno mokinio ugdymosi sėkmės.

Mokyklos administracija atlieka reikšmingą vaidmenį kuriant įtraukiojo ugdymo prielaidas, nes ji yra atsakinga už strateginių sprendimų priėmimą, išteklių paskirstymą ir ugdymo proceso organizavimą. Moksliniai tyrimai rodo, kad mokyklos vadovų lyderystė yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą (Navickaitė, 2012; Lambrecht ir kt., 2022). Mokyklos vadovai ne tik organizuoja ugdymo procesą, bet ir formuoja mokyklos kultūrą, vertybines nuostatas bei bendruomenės požiūrį į mokinių įvairovę. Nuo vadovų požiūrio ir veiklos kryptingumo dažnai priklauso, ar įtraukties principai mokykloje bus įgyvendinami nuosekliai ir sistemiškai.

Viena svarbiausių mokyklos vadovo kompetencijų yra lyderystė, kuri apima gebėjimą suburti mokyklos bendruomenę bendram tikslui ir skatina pedagogus taikyti įtraukiojo ugdymo principus kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Vadovo vaidmuo taip pat yra siejamas su pedagogų profesinio augimo skatinimu, sudarant sąlygas mokytojams tobulinti kompetencijas su skirtingų ugdymosi poreikių mokiniais. Be to, svarbus yra aktyvus bendradarbiavimas su mokiniais, jų tėvais bei kitais mokyklos bendruomenės nariais, nes įtraukusis ugdymas gali būti veiksmingai įgyvendinamas tik remiantis bendruomenės partneryste. Nacionalinės švietimo agentūros leidinyje pažymima, kad mokyklų vadovai turi nuolat reflektuoti savo veiklą, ieškoti būdų, kaip tobulinti mokyklos valdymą, drąsinti pedagogus ir stiprinti bendradarbiavimą su mokinių tėvais (NŠA, 2025). Tai leidžia teigti, kad vadovo kompetencijos apima strateginę lyderystę, bendruomenės telkimą, pedagogų motyvavimą ir nuolatinį profesinį tobulėjimą, siekiant kurti įtraukią ugdymo aplinką.

Įtraukusis ugdymas reikalauja kryptingo mokyklos bendruomenės telkimo, glaudaus bendradarbiavimo ir nuolatinio pedagogų profesinio tobulėjimo. Todėl mokyklos administracijos vaidmuo tampa itin svarbus kuriant tokią ugdymo aplinką, kurioje visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų individualių gebėjimų ar specialiųjų ugdymosi poreikių, galėtų visapusiškai dalyvauti ugdymo procese. Mokyklos vadovai turi gebėti inicijuoti pokyčius, skatinti pedagogų bendradarbiavimą, sudaryti sąlygas

švietimo pagalbos specialistų įsitraukimui į ugdymo procesą bei užtikrinti, kad mokykloje būtų kuriama palanki ir įtrauki mokymosi aplinka.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad sėkmingas įtraukties įgyvendinimas mokyklose dažnai siejamas su vadovų gebėjimu taikyti skirtingus lyderystės modelius, orientuotus į pedagogų profesinį augimą ir mokyklos bendruomenės įtraukimą į ugdymo proceso tobulinimą. Švietimo tyrimuose dažniausiai išskiriamos transformacinė ir instrukcinė lyderystė, kurios yra svarbios kuriant įtraukią mokyklos kultūrą.

Transformacinė lyderystė orientuota į mokyklos bendruomenės įkvėpimą, bendrų vertybių formavimą ir organizacinių pokyčių inicijavimą. Tokie vadovai siekia įtraukti pedagogus į sprendimų priėmimo procesus, skatinti inovacijų taikymą ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą mokykloje. Tuo tarpu instrukcinė lyderystė labiau orientuota į ugdymo proceso kokybės gerinimą, pedagogų profesinės veiklos palaikymą bei mokymo metodų tobulinimą (Lambrecht ir kt., 2022). Šių lyderystės formų derinimas sudaro pagrindą kurti tokią organizacinę aplinką, kurioje pedagogai jaučiasi palaikomi, motyvuoti ir pasirengę taikyti įtraukaus ugdymo strategijas.

Miltenienė ir kt. (2022) pabrėžia, kad įtraukios mokyklos kūrimas reikalauja nuoseklios ir kryptingos mokyklos vadovų veiklos, orientuotos ne tik į formalių švietimo politikos reikalavimų įgyvendinimą, bet ir į gilesnę mokyklos kultūros transformaciją. Tai apima aiškių vertybinių nuostatų formavimą, atviros komunikacijos skatinimą, bendradarbiavimo stiprinimą bei nuolatinį pedagogų profesinių kompetencijų tobulinimą. Tokia lyderystė sudaro prielaidas kurti mokyklos aplinką, kurioje įtraukusis ugdymas tampa natūralia ir integralia ugdymo proceso dalimi.

Įtraukiojo ugdymo sėkmė priklauso ne tik nuo švietimo politikos dokumentų ar deklaruojamų vertybių, bet pirmiausia nuo realaus jų įgyvendinimo mokyklos lygmeniu. Kaip pabrėžia Ben Zineb ir Difallah (2025, 260 p.), sėkminga įtrauktis „peržengia deklaruojamų politikų ribas“ ir turi būti pagrįsta realiais pokyčiais pedagoginėje praktikoje. Tai reiškia, kad vien mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, integravimas į bendrojo ugdymo klasę savaime neužtikrina kokybiško jo dalyvavimo ir mokymosi. Čia būtinos sisteminės prielaidos ir kasdienės pedagoginės strategijos. Mokytojų pasirengimas laikomas kertiniu aspektu, nes būtent jų kompetencijos ir nuostatos lemia, ar klasėje bus taikomi diferencijavimo metodai, ar bus atsižvelgiama į individualius mokinių poreikius. Nepakankamas pirminis ir tęstinis mokytojų rengimas dažnai tampa viena pagrindinių kliūčių įtraukčiai, o pedagogų pasirengimas ir kompetencijos yra vienas svarbiausių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo veiksmų. Šią nuostatą struktūruotai atskleidžia 4 lentelė, kurioje išryškinamos pagrindinės mokytojo vertybės ir kompetencijų sritys.

4 lentelė. Įtraukaus mokytojo aprašo pagrindinės vertybės ir su jomis susijusios kompetencijų sritys

Nr.	Pagrindinė vertybė	Su vertybe susijusios kompetencijų sritys
1	Mokinių įvairovės vertinimas (mokinių skirtumai laikomi švietimo ištekliumi ir pridėtine verte)	Įtraukties samprata; Mokytojo požiūris į mokinių skirtumus.
2	Visų mokinių ugdymo(si) rėmimas (mokytojai kelia aukštus lūkesčius kiekvieno mokinio pasiekimams)	Visų mokinių akademinio, praktinio, socialinio ir emocinio ugdymo(si) skatinimas; Veiksmingi mokymo metodai heterogeninėse (įvairialypėse) klasėse.
3	Darbas kartu su kitais (bendradarbiavimas ir komandinis darbas yra esminiai visų mokytojų darbo būdai)	Bendradarbiavimas su tėvais ir šeima; Bendradarbiavimas su įvairiais švietimo specialistais.
4	Asmeninis profesinis tobulėjimas (mokymas yra mokymosi veikla, o mokytojas atsakingas už visą gyvenimą trunkantį mokymąsi)	Mokytojas kaip reflektuojantis praktikas; Pradinis mokytojų rengimas kaip tęstinio profesinio mokymosi ir tobulėjimo pagrindas.

Sudaryta darbo autorės pagal European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of Inclusive Teachers.

Tyrimai rodo, kad mokytojai dažnai susiduria su nepakankamu pasirengimu dirbti su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, ypač taikant diferencijuotas mokymo ir vertinimo strategijas (Lakkala ir kt., 2019; Durdukoca, 2021).

Taip pat viena iš esminių grandžių tarp mokytojo ir mokinio tampa mokinio padėjėjas, (anksčiau-mokytojo padėjėjas). Skirtingai nei anksčiau, kai pagrindinis dėmesys buvo skiriamas pagalbai mokytojui organizuojant ugdymo procesą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2004), dabar ši pareigybė orientuota į patį mokinį ir jo individualius poreikius (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2024). Mokinio padėjėjas padeda mokiniui geriau suprasti užduotis, įsitraukti į veiklas, dalyvauti pamokose bei užtikrina jo saugumą ir savarankiškumą. Taigi keičiasi ne tik pavadinimas, bet ir funkcijos esmė – nuo pagalbos mokytojui pereinama prie tiesioginės pagalbos mokiniui, stiprinant įtraukiojo ugdymo principus.

Toks perėjimas nuo mokytojo padėjėjo prie mokinio padėjėjo gali kelti tam tikrų iššūkių praktikoje. Pirmiausia, gali iškilti vaidmens neaiškumų, nes ne visada aiškiai apibrėžiama, kokios konkrečiai yra šio darbuotojo funkcijos ir jų ribos. Taip pat galima pastebėti, kad didėjant dėmesiui individualiems mokinio poreikiams, atsiranda didesni reikalavimai darbuotojo kompetencijoms, ypač dirbant su įvairių poreikių mokiniais.

Be to, toks pokytis gali reikalausti glaudesnio bendradarbiavimo tarp mokytojų, mokinio padėjėjų ir kitų specialistų, o tai ne visada lengva užtikrinti praktikoje. Taip pat tikėtina, kad keičiasi darbo pobūdis ir atsakomybės, tačiau ne visada kartu keičiasi darbo organizavimo sąlygos.

Įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik dalykinių žinių, bet ir gebėjimo dirbti komandoje, bendradarbiauti su švietimo pagalbos specialistais bei taikyti individualizuotus ugdymo metodus (Bagley ir Tang, 2018).

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad efektyvus pedagogų ir specialistų bendradarbiavimas padeda geriau atliepti mokinių poreikius ir mažina pedagogų patiriamą profesinį stresą (Ruppar ir kt., 2018).

Švietimo pagalbos specialistai – specialieji pedagogai, logopedai, psichologai ir socialiniai pedagogai – atlieka svarbų vaidmenį teikiant kompleksinę pagalbą mokiniams ir konsultuojant pedagogus. Atsižvelgiant į tai ypatingą reikšmę įgyja mokykloje veikianti Vaiko gerovės komisija, kuri koordinuoja švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą. Komisija sudaro prielaidas kompleksiškai spręsti mokinių ugdymosi sunkumus, planuoti ir derinti pagalbos priemones bei užtikrinti nuoseklų pagalbos teikimą. Tokiu būdu Vaiko gerovės komisija tampa svarbia grandimi, padedančia organizuoti pagalbos procesą mokykloje (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro, 2024).

Vis dėlto tyrimai rodo, kad švietimo pagalbos specialistų trūkumas ir dideli darbo krūviai išlieka viena didžiausių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo problemų, dėl ko dar labiau išauga mokyklos bendruomenės ir jos veiklos organizavimo svarba (Ališauskas ir kt., 2010; Miltenienė ir kt., 2020). Atsižvelgiant į tai, svarbu išskirti tėvų vaidmenį ugdymo procese. Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo reikšmę patvirtina ir Arifin ir Tumin (2025), kurie pabrėžia, kad veiksmingas pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas laikomas svarbia sąlyga kuriant palankią mokymosi aplinką. Autorių teigimu, reguliarus bendravimas, tėvų dalyvavimas mokyklos gyvenime bei nuoseklus vaiko palaikymas namuose stiprina mokinio mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savimi ir padeda kurti bei stiprinti mokyklos bei šeimos bendradarbiavimą. Tai ypač aktualu įtraukiojo ugdymo kontekste, nes specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo sėkmė priklauso ne tik nuo mokykloje teikiamos pagalbos, bet ir nuo šeimos įsitraukimo į pagalbos procesą. Tėvų įsitraukimas į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą yra svarbi įtraukiojo ugdymo dalis, tačiau praktikoje jis ne visada yra pakankamas. Tyrimai rodo, kad tėvai dažnai neįsitraukia ne dėl nenoro, bet dėl to, kad jiems trūksta žinių apie vaiko sutrikimus ir sunkumus, ugdymo metodus bei elgesio valdymo strategijas (Mundakir ir kt., 2024). Be to, specialiųjų poreikių vaikų auginimas dažnai susijęs su didesniu emociniu ir fiziniu krūviu, todėl tėvai patiria daugiau streso ir nuovargio nei kitų vaikų tėvai (Cheng ir Lai, 2023).

Atsižvelgiant į tai, labai svarbus tampa mokyklos vaidmuo teikiant pagalbą tėvams ir stiprinant jų įsitraukimą. Tyrimai rodo, kad glaudus bendradarbiavimas tarp tėvų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų leidžia geriau atliepti vaiko individualius poreikius ir užtikrinti nuoseklų ugdymo procesą (Arbianskih, 2025). Taip pat nustatyta, kad specialistų teikiamos konsultacijos, mokymai ir emocinis palaikymas padeda tėvams geriau suprasti vaiko poreikius, didina jų pasitikėjimą savimi ir mažina patiriamą stresą (Hohlfeld ir kt., 2018). Todėl mokyklos turėtų sudaryti sąlygas ne tik informuoti tėvus, bet ir aktyviai juos įtraukti į ugdymo procesą, teikiant jiems nuolatinę pagalbą ir palaikymą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos bendruomenės vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą yra vienas iš pagrindinių aspektų įtraukiojo ugdymo įgyvendinime, o didžiausia atsakomybė vis dėlto tenka mokyklos administracijai ir pedagogams, tačiau svarbus vaidmuo tenka ir mokinių tėvams.

Tuo tarpu mokytojų kompetencijos, nuostatos ir gebėjimas bendradarbiauti su švietimo pagalbos specialistais bei tėvais lemia praktinį įtraukties įgyvendinimą klasėje. Nors pabrėžiama profesinio tobulėjimo ir komandinio darbo svarba, tyrimai rodo, kad nepakankamas pedagogų pasirengimas ir specialistų trūkumas išlieka reikšmingais iššūkiais.

Todėl įtraukusis ugdymas mokykloje laikytinas bendruomeniniu procesu, kurio sėkmė priklauso nuo nuoseklios lyderystės, pedagoginių kompetencijų stiprinimo ir efektyvaus visų ugdymo dalyvių, įskaitant mokinius, jų tėvus, mokytojus ir švietimo pagalbos specialistus, bendradarbiavimo.

2.3. Pagrindiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai

Įtraukusiojo ugdymo įgyvendinimas Lietuvoje pastaraisiais metais įgavo sisteminių pobūdį, tačiau praktinis jo realizavimas atskleidžia struktūrinius ir kultūrinius neatitikimus tarp normatyvinio reguliavimo ir kasdienės mokyklų realybės. 2023 m. Nacionalinės švietimo agentūros atliktas nacionalinis tyrimas parodė, kad, nepaisant formaliai deklaruojamo pasirengimo, mokyklos susiduria su švietimo pagalbos specialistų ir mokytojo padėjėjų trūkumu, nepakankamu pedagogų pasirengimu bei infrastruktūros nepritaikymu (NŠA, 2023). Šie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad institucinė įtraukties plėtra nebūtinai reiškia realų sistemos pasirengimą veikti heterogeninėje ugdymo aplinkoje.

Ypač reikšmingas aspektas – vadovų nuostatos, kurios, kaip rodo tyrimas, gali veikti ne tik kaip palaikantis, bet ir kaip ribojantis veiksnys, organizuojant mokinių, turinčių didelių elgesio ar emocijų sutrikimų, ugdymą bendrojo ugdymo klasėse (NŠA, 2023). Tai atskleidžia, kad įtrauktis yra ne vien teisinė prievolė, bet vertybinė bei kultūrinė transformacija, reikalaujanti visos mokyklos bendruomenės įsipareigojimo.

Žemiau pateikiamos mokytojų patirtys, kurios leidžia identifikuoti esmines kliūtis, su kuriomis pedagogai susiduria darbe (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Mokytojų įvardytos kliūtys įtraukiamam ugdymui

Nr.	Identifikuota problema	Kaip pasireiškia (mokytojų patirtyse)
1	Nepritaikyta fizinė ugdymo aplinka	Pritaikytų erdvių, priemonių ir „nusiramino“ patalpų trūkumas; mažos klasės ir didelis mokinių skaičiaus trukdo sudaryti ramesnę aplinką mokiniui, kuriam to reikia.
2	Heterogeninių klasių valdymas ir ugdymo turinio personalizavimas	Didelis SUP turinčių mokinių skaičius vienoje klasėje apsunkina ugdymo organizavimą; mokiniai turi labai skirtingus gebėjimus, mokytojas dažnai paliekamas vienas; kyla problemų dėl metodų ir turinio pritaikymo (ypač dalykų mokytojams).
3	Socialinė ir emocinė gerovė	Įtampą kelia mokiniai, turintys elgesio, emocijų ar kompleksinių raidos sutrikimų; fiksuojami agresijos, fizinio ir verbalinio smurto, patyčių, neprognozuojamo elgesio atvejai, veikiantys klases ir mokyklos mikroklimatą.
4	Iššūkiai bendradarbiaujant su tėvais	Tėvų klausimai dėl netinkamo elgesio toleravimo ribų; Tėvų aktyvus kišimasis į ugdymo organizavimą ir spaudimo darymas pedagogui.
5	Teisinio ir organizacinio reguliavimo spragos	Dokumentų stoka, teisių bei pareigų neapibriežtinumas; aiškių procedūrų ir „apsaugos“ nebuvimas sudėtingose situacijose; tėvai nesidalija informacija, kuri svarbi nustatant mokinių ugdymosi poreikius.

Sudaryta autorės pagal Tomėnienės ir Alifanovienės (2023) tyrimo duomenų analizę.

5 lentelėje apibendrinti duomenys rodo, kad mokytojai susiduria su iššūkiais ne tik apimančiais materialiuosius ar organizacinius aspektus, bet ir emocinį bei socialinį mokyklos klimatą. Fizinės aplinkos nepritaikymas ir heterogeninių klasių valdymo sudėtingumas rodo sisteminių sprendimų stoką, tuo tarpu socialinio saugumo klausimai atskleidžia, kad įtraukties procesas veikia visą bendruomenę – ne tik mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Tai leidžia daryti išvadą, kad įtrauktis tampa visos mokyklos atsakomybės klausimu, o ne individualaus pedagogo gebėjimų problema.

Be to, literatūroje pažymima, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokylose dažnai didina pedagogų darbo krūvį ir emocinę įtampą, o nepakankama institucinė parama didina profesinio perdegimo riziką (Lakkala ir kt., 2019; Boitumelo ir kt., 2020). Kai kuriose mokyklose išliekantis skeptiškas nusiteikimas įtraukiojo ugdymo atžvilgiu, silpnina bendruomenės įsipareigojimą pokyčiams ir apsunkina įtraukios kultūros formavimą (Grincevičienė ir kt., 2015; Ruškus, 2020). Tarptautiniai tyrimai patvirtina,

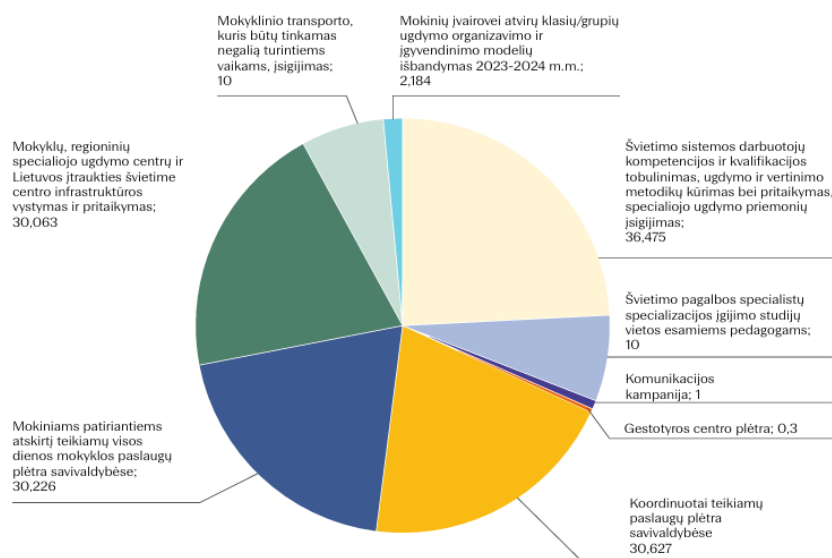
kad sėkmingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas reikalauja ilgalaikių sisteminių sprendimų – pedagogų rengimo stiprinimo, aiškos švietimo pagalbos sistemos bei nuoseklios stebėsenos (Entrich, 2021; Ramberg ir Watkins, 2020). Todėl įtraukusis ugdymas turėtų būti suprantamas kaip nuolatinis transformacinis procesas, kuriame teisiniai sprendimai turi būti lydimi kultūrinių ir organizacinių pokyčių.

Tomėnienė ir Alifanovienė (2023), pabrėžia fizinės aplinkos pritaikymo svarbą įtraukiajame ugdyme, kadangi fizinių mokymosi aplinkos sąlygų pritaikymas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, yra svarbus veiksnys, turintis įtakos jų galimybei aktyviai dalyvauti ugdymo procese, savarankiškai mokytis ir jaustis saugiai mokyklos bendruomenėje. Šie mokiniai gali patirti įvairių sunkumų, susijusių su judėjimo, klausos ar regos sutrikimais, skirtingais pažintiniais gebėjimais ar individualiais sensoriniais poreikiais. Tinkamai pritaikyta fizinė aplinka sudaro sąlygas užtikrinti lygias mokymosi galimybes, ugdyti gebėjimus ir skatinti mokinių socialinę integraciją mokykloje (Lietuvos įtraukties švietimo centras, 2025). Fizinių mokymosi aplinkos sąlygų pritaikymas apima mokyklos lauko erdvių, bendrųjų patalpų, klasės ir individualios mokinio darbo vietos pertvarkymą pagal skirtingus specialiuosius ugdymosi poreikius. Toks pritaikymas siejamas su aplinkos prieinamumu, saugumu, aiškumu, sensoriniu komfortu ir galimybe mokiniui aktyviai bei savarankiškai dalyvauti ugdymo procese. Fizinės ugdymo aplinkos pritaikymas įtraukiam ugdymui dažnai reikalauja reikšmingų finansinių investicijų, susijusių su mokyklų infrastruktūros modernizavimu, specializuotų mokymo priemonių įsigijimu bei erdvių pritaikymu skirtingiems mokinių poreikiams. Dėl šios priežasties dalis mokyklų vis dar susiduria su infrastruktūriniais barjeriais, ribojančiais galimybes visapusiškai užtikrinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalyvavimą ugdymo procese.

Taip pat pastebima, kad didelių iššūkių kelia mokinių, turinčių judėjimo sutrikimų, pavėžėjimas į mokyklą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 36 straipsnyje nustatyta, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų iki 21 metų, kurie dėl fizinių ar kitų sutrikimų nepajėgia savarankiškai atvykti į mokyklą, pavėžėjimą organizuoja mokyklos steigėjas, t. y. savivaldybė (Lietuvos Respublikos Seimas, 2011).

Mokykliniai autobusai įsigijami iš valstybės biudžeto, Europos Sąjungos lėšų ir savivaldybių biudžetų, tačiau praktikoje jie ne visada būna pritaikyti mokiniams su negalia. Neįgaliųjų teisių komisijos pranešime spaudai (2021) pažymima, kad autobusai dažnai perkami be specialiosios įrangos, todėl nėra tinkami mokiniams, judantiems neįgaliojo vežimėliais. Dėl to jų papildomas pritaikymas tenka savivaldybėms.

Siekiant spręsti šias problemas ir stiprinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, valstybė numato investuoti 150,85 mln. eurų (žr. 5 pav.).



5 pav. Suplanuotos investicijos įtraukiojo švietimo plėtrai 2023-2029 m. mln. Eur.

Cituota iš įtraukties švietime plėtros gairės. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2022).

Paveiksle pateiktas investicijų pasiskirstymas rodo, kad didžiausia finansavimo dalis numatoma švietimo pagalbos stiprinimui, infrastruktūros plėtrai ir paslaugų prieinamumo didinimui savivaldybėse. Tai leidžia teigti, kad valstybės prioritetai orientuojami į sisteminių barjerų mažinimą, ypač susijusių su fizinės aplinkos pritaikymu ir pagalbos specialistų prieinamumu.

Kita vertus, palyginus mažesnės investicijos į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą ar inovatyvių ugdymo modelių diegimą gali rodyti, kad mažiau dėmesio skiriama pedagoginės praktikos transformacijai. Tai svarbu, nes tyrimai rodo, kad vien infrastruktūros gerinimas savaime neužtikrina kokybiškos įtraukties, jei nėra stiprinamos mokytojų kompetencijos ir keičiamos ugdymo nuostatos. Taigi, investicijų struktūra atskleidžia siekį spręsti labiausiai matomas ir materialias problemas, tačiau kartu kelia klausimą dėl ilgalaikio įtraukties kokybės užtikrinimo, kuris neatsiejamas nuo pedagoginių ir kultūrinių pokyčių mokyklose.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas Lietuvoje pasižymi neatitikimu tarp normatyvinių nuostatų ir praktinės realizacijos. Iššūkiai apima fizinės aplinkos nepritaikymą, pedagoginių kompetencijų stoką, socialinio saugumo problemas ir organizacinio reguliavimo neapibrėžtumą.

Nors planuojamos investicijos sudaro prielaidas šiems barjerams mažinti, įtraukties įgyvendinimas reikalauja ne tik struktūrinių, bet ir nuoseklių pedagoginių bei kultūrinių pokyčių. Todėl įtraukusis ugdymas turėtų būti suvokiamas kaip ilgalaikis nuoseklus procesas, grindžiamas politikos, praktikos ir vertybinių nuostatų derme.

3. EMPIRIMO TYRIMO METODOLOGIJA

Tyrimo dizainas. Šiame darbe taikomas kokybinis tyrimo metodas, siekiant išsamiai atskleisti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose. Kokybinė tyrimo strategija pasirinkta todėl, kad tiriamasis reiškinys – įtraukiojo ugdymo praktinis įgyvendinimas – yra kompleksinis, kontekstualus ir glaudžiai susijęs su švietimo bendruomenės narių patirtimis bei interpretacijomis.

Kokybiniai tyrimai leidžia giliau suprasti socialinius procesus, dalyvių požiūrį, patirtis bei realias situacijas, kurios ne visuomet atsiskleidžia kiekybiniuose tyrimuose (Creswell ir Creswell, 2018). Kadangi šio tyrimo tikslas yra identifikuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius mokyklų praktikoje, buvo svarbu gauti detalią ir kontekstinę informaciją iš tiesiogiai su šiuo procesu susijusių asmenų.

Tyrimo dizainas grindžiamas interpretacine tyrimo paradigma, kurioje siekiama suprasti socialinių reiškinių prasmę remiantis dalyvių patirtimi ir jų pateikiamomis interpretacijomis.

Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė. Tyrimo teorinėje dalyje taikytas mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizės metodas. Šis metodas leido išnagrinėti įtraukiojo ugdymo sampratą, raidą bei pagrindinius principus tarptautiniame ir Lietuvos kontekste, taip pat įvertinti įtrauktį reglamentuojančių teisės aktų kaitą.

Dokumentų analizė laikoma tinkamu metodu, kai siekiama sistemingai tirti norminius ir konceptualius šaltinius bei atskleisti juose įtvirtintas nuostatas (Bowen, 2009). Analizuojant mokslinę literatūrą ir švietimo politikos dokumentus buvo siekiama suformuoti teorinį tyrimo pagrindą ir identifikuoti pagrindinius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektus. Ši analizė sudarė teorinį pagrindą empirinio tyrimo organizavimui bei interviu klausimų sudarymui.

Empirinio tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu. Empirinėje tyrimo dalyje taikomas pusiau struktūruotas interviu metodas. Šis metodas leidžia tyrėjui laikytis iš anksto parengto klausimų plano, tačiau kartu suteikia galimybę respondentams išsamiau atskleisti savo patirtį ir nuomonę apie nagrinėjamą reiškinį.

Interviu metodas pasirinktas siekiant išsamiai atskleisti tiriamųjų patirtis, vertinimus ir iššūkius, su kuriais susiduriama įgyvendinant įtraukiojo ugdymą po 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusių Švietimo

įstatymo pakeitimų. Kaip pažymi Kvale ir Brinkmann (2009), interviu yra vienas svarbiausių metodų socialiniuose tyrimuose, leidžiantis atskleisti dalyvių subjektyvias interpretacijas ir praktinę patirtį.

Interviu klausimynas buvo sudarytas remiantis teorinės dalies dokumentų, mokslinių straipsnių ir kitų šaltinių analizės rezultatais ir tyrimo tikslu. Klausimai orientuoti į šias temas:

1. mokyklų pasirengimą įtraukiamam ugdymui;
2. pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą, tėvų bendradarbiavimą;
3. turimų išteklių pakankamumą;
4. organizacinius ir metodinius sunkumus;
5. teisinių pokyčių įgyvendinimo praktiką mokyklose.

Tyrimo instrumento pagrindimas. Siekiant pagrįsti interviu klausimynų sudarymą, buvo parengtos tyrimo instrumento pagrindimo lentelės, kuriose pateikiama klausimų sąsaja su analizuojamomis temomis, ieškomais kintamaisiais bei teoriniais šaltiniais. Tai leidžia užtikrinti tyrimo nuoseklumą ir pagrįstumą, nes visi klausimai yra tiesiogiai susiję su teorinėje darbo dalyje analizuotais įtraukiojo ugdymo aspektais.

Atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir tyrimųjų vaidmenis įtraukiojo ugdymo procese, buvo sudaryti trys atskiri klausimynai: mokyklų vadovams, mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams. Kiekvienas klausimynas buvo pritaikytas konkrečiai informantų grupei, tačiau išlaikant bendrą teminę struktūrą, leidžiančią palyginti skirtingų grupių patirtis. 6 lentelėje pateikiamas mokyklų vadovams skirtų interviu klausimų pagrindimas.

6 lentelė. Tyrimo instrumento (interviu klausimų mokyklų vadovams) pagrindimas

Klausimų grupė	Klausimai	Ieškomi kintamieji	Autoriai
Įtraukiojo ugdymo samprata ugdymo įstaigoje	Kaip Jūs suprantate įtraukųjį ugdymą?	Samprata	UNESCO (1994; 2017); Ališauskienė ir Miltenienė (2017; 2018); Miltenienė ir kt. (2020);
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygos ir iššūkiai	Kaip vertinate mokyklos pasirengimą įtraukiamam ugdymui po 2024 m. rugsėjo 1. teisinių pokyčių?	Pokyčių įtaka;	LR Švietimo įstatymas (2024); NŠA (2023);
	Kaip mokyklos vietovė veikia įtraukiojo ugdymo organizavimo galimybes?	Kontekstiniai veiksniai; regioniniai skirtumai; išteklių prieinamumas	NŠA (2022; 2023); ŠMSM (2025)
	Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate organizuodami įtraukųjį ugdymą?	Įgyvendinimo iššūkiai; struktūriniai ir organizaciniai barjerai	Lakkala ir kt. (2019); Durdukoca (2021); Tomėnienė ir Alifanovienė (2023)

6 lentelės tęsinys

Klausimų grupė	Klausimai	Ieškomieji kintamieji	Autoriai
	Ar mokykloje pakanka švietimo pagalbos specialistų. Mokinio padėjėjų ir kitų išteklių? Prašau pakomentuoti.	Žmogiškieji ištekliai; švietimo pagalbos sistema; resursų pakankamumas	Miltenienė ir kt. (2020); NŠA (2022; 2023); ŠMSM (2025)
	Kokius pokyčius, Jūsų nuomone, reikėtų įgyvendinti mokyklos, savivaldybės ar nacionaliniu lygmeniu?	Švietimo sistemos tobulinimas; politikos kryptys; sisteminiai pokyčiai	Miltenienė ir kt. (2020); ŠMSM (2022); UNESCO (2020)
	Kokie sprendimai ar priemonės Jūsų mokykloje pasiteisino įgyvendinant įtraukįjį ugdymą?	Gerosios praktikos; veiksmingi organizaciniai sprendimai	NŠA (2022); Galkienė ir Monkevičienė (2021)
Bendradarbiavimas	Kaip vertinate mokytojų pasirengimą dirbti su specialiuųjų ugdymosi poreikių mokiniais?	Pedagogų kompetencijos; profesinis pasirengimas; nuostatos	Lakkala ir kt. (2019); Durdukoca (2021); European Agency (2012)
	Kaip keitėsi mokyklos veikla ir vidaus procesai po įtraukiojo ugdymo įteisinimo?	Organizaciniai pokyčiai; mokyklos kultūra;	Miltenienė ir kt. (2020); NŠA (2022)

Sudaryta darbo autorės pagal teorinės darbo dalies analizę, 2026 m.

Mokyklų vadovams pateikti interviu klausimai yra orientuoti į strateginius ir organizacinius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektus. Klausimai apima mokyklos pasirengimą, išteklių valdymą, pedagogų kompetencijas bei bendradarbiavimo procesus. Tokia klausimų struktūra leidžia atskleisti vadovų vaidmenį formuojant įtraukią mokyklos kultūrą ir organizuojant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą instituciniu lygmeniu.

Atsižvelgiant į tai, kad mokytojai yra pagrindiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendintojai klasės lygmeniu, jiems buvo parengti atskiri interviu klausimai, orientuoti į praktinius ugdymo proceso aspektus. 7 lentelėje pateikiamas mokytojams skirtų interviu klausimų pagrindimas.

7 lentelė. Tyrimo instrumento (interviu klausimų mokytojams) pagrindimas

Klausimų grupė	Klausimai	Ieškomi kintamieji	Autoriai
Įtraukiojo ugdymo samprata ugdymo įstaigoje	Kaip Jūs suprantate įtraukįjį ugdymą?	Samprata	UNESCO (1994), (2017); Ališauskienė ir Miltenienė (2017; 2018); Miltenienė ir kt. (2020);

7 lentelės tęsinys

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygos ir iššūkiai	Kaip pasikeitė Jūsų darbo pobūdis po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių?	Darbo pobūdžio kaita; teisinių pokyčių įtaka;	LR Švietimo įstatymas (2024); NŠA (2023)
	Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate dirbdami su SUP mokiniais?	Praktiniai iššūkiai; darbo sunkumai;	Lakkala ir kt. (2019); Durdukoca (2021); Tomėnienė ir Alifanovienė (2023)
	Ar jaučiatės pakankamai pasirengę dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis? Prašau paaiškinti.	Pedagogų pasirengimas; kompetencijos;	Lakkala ir kt. (2019); Durdukoca (2021); European Agency (2012)
	Kaip vertinate klasės darbo sąlygas: mokinių skaičių, įvairovę, darbo krūvį?	Darbo sąlygos; klasės heterogeniškumas; darbo krūvis	Tomėnienė ir Alifanovienė (2023) (2023); NŠA (2023)
	Kaip pritaikote ugdymo turinį ir metodus specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams?	Ugdymo diferencijavimas; individualizavimas;	Galkienė ir Monkevičienė (2021); ŠMSM (2023)
	Ar mokykloje pakanka resursų: laiko, priemonių, pagalbos, metodinės medžiagos?	Ištekliai; metodinė pagalba; darbo sąlygos	NŠA (2022); ŠMSM (2023)
	Kaip vertinate mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo priemonių pritaikymą?	Fizinis prieinamumas; ugdymo aplinkos pritaikymas	Tomėnienė ir Alifanovienė (2023) (2023); NŠA (2023)
	Kaip vertinate įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą praktikoje savo mokykloje?	Įgyvendinimo kokybė; trūkumai	Entrich (2021); Ramberg ir Watkins (2020); NŠA (2023)
	Kas Jums labiausiai padeda įgyvendinti įtraukųjį ugdymą?	Sėkmės veiksniai; pagalbos mechanizmai	NŠA (2022); Miltenienė ir kt. (2020)
	Kokios pagalbos ar kokių pokyčių Jums labiausiai trūksta?	Tobulinimo kryptys; sisteminiai pokyčiai	ŠMSM (2022); UNESCO (2020)
Bendradarbiavimas	Kaip vertinate bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais?	Tarpdisciplininis bendradarbiavimas; komandinis darbas	Ruppar ir kt. (2018); Bagley ir Tang (2018); NŠA (2022)
	Su kokiais sunkumais susiduriate bendraudami su mokinių tėvais?	Bendradarbiavimo su tėvais iššūkiai; komunikacijos problemos	Tomėnienė ir Alifanovienė (2023) (2023)

Sudaryta darbo autorės pagal teorinės darbo dalies analizę, 2026 m.

Mokytojams skirti interviu klausimai orientuoti į praktinį įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą klasėje. Jie apima pedagogų pasirengimą, ugdymo proceso organizavimą, darbo sąlygas bei iššūkius dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais. Tokia klausimų struktūra leidžia atskleisti kasdienę pedagoginę praktiką ir realius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sunkumus.

Siekiant išsamiai įvertinti švietimo pagalbos teikimo procesus, buvo parengti interviu klausimai švietimo pagalbos specialistams. 8 lentelėje pateikiamas šiai respondentų grupei skirtų interviu klausimų pagrindimas.

8 lentelė. Tyrimo instrumento (interviu klausimų švietimo pagalbos specialistams) pagrindimas

Klausimų grupė	Klausimai	Ieškomi kintamieji	Autoriai
Įtraukiojo ugdymo samprata ugdymo įstaigoje	Kaip Jūs suprantate įtraukijį ugdymą?	Samprata	UNESCO (1994), (2017); Ališauskienė ir Miltenienė (2017; 2018); Miltenienė ir kt. (2020);
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygos ir iššūkiai	Kaip pasikeitė Jūsų darbo pobūdis po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių?	Darbo pobūdžio kaita; teisinių pokyčių įtaka;	LR Švietimo įstatymas (2024); NŠA (2023)
	Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate dirbdami su SUP mokiniais?	Praktiniai iššūkiai; darbo sunkumai; heterogeninių klasių problematika	Lakkala ir kt. (2019); Durdukoca (2021); Tomėnienė ir Alifanovienė (2023)
	Sudaryta darbo autorės pagal teorinės dalies analizę, 2026 m.	Specialistų pakankamumas; švietimo pagalbos sistema	Miltenienė ir kt. (2020); NŠA (2022; 2023)
	Ar turite pakankamai priemonių, laiko ir metodinės pagalbos savo darbui?	Ištekliai; metodinė pagalba; darbo sąlygos	NŠA (2022); ŠMSM (2023)
	Kaip vertinate mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymą SUP mokiniams?	Fizinis prieinamumas; ugdymo aplinkos pritaikymas	Tomėnienė ir Alifanovienė (2023) (2023); NŠA (2023)
	Kaip vertinate įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą praktikoje savo mokykloje?	Įgyvendinimo kokybė; politikos ir praktikos atotrūkis	Entrich (2021); Ramberg ir Watkins (2020); NŠA (2023)
	Kas labiausiai padeda Jums dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis?	Sėkmės veiksniai; pagalbos mechanizmai	NŠA (2022); Miltenienė ir kt. (2020)
	Kokie sprendimai ar pokyčiai labiausiai pagerintų pagalbos teikimą ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą?	Tobulinimo kryptys; sisteminiai pokyčiai	ŠMSM (2022); UNESCO (2020)
Bendradarbiavimas	Kaip vyksta bendradarbiavimas su mokytojais?	Tarpdisciplininis bendradarbiavimas; komandinis darbas	Ruppar ir kt. (2018); Bagley ir Tang (2018); NŠA (2022)
	Kaip vertinate mokyklos vadovybės požiūrį ir paramą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui?	Vadovų lyderystė; organizacinė parama	Navickaitė (2012); Lambrecht ir kt. (2022)
	Su kokiais sunkumais susiduriate bendraudami su mokinių tėvais?	Bendradarbiavimo su tėvais iššūkiai; komunikacijos problemos	Tomėnienė ir Alifanovienė (2023)

Sudaryta darbo autorės pagal teorinės darbo dalies analizę, 2026 m.

Apibendrinant galima teigti, kad interviu klausimai buvo parengti remiantis teorinėje darbo dalyje išskirtomis įtraukiojo ugdymo dimensijomis ir diferencijuoti pagal tyriamųjų vaidmenis ugdymo procese. Toks tyrimo instrumento konstravimas leidžia išsamiai analizuoti įtraukiojo ugdymo

įgyvendinimą skirtingais lygmenimis – nuo strateginių sprendimų ir organizacinių procesų iki praktinio ugdymo klasėje ir švietimo pagalbos teikimo.

Tai sudaro prielaidas atskleisti ne tik bendras įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo tendencijas, bet ir specifinius iššūkius bei patirtis, su kuriomis susiduria skirtingos švietimo sistemos dalyvių grupės.

Tyrimo imtis ir charakteristika. Tyrimo imtį sudaro Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžių bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai, dirbantys pagrindinėse mokyklose ir gimnazijose.

Informantai atrinkti taikant netikimybinę tikslinę (kriterinę) atranką. Šis atrankos būdas taikomas tuomet, kai tyrimo dalyviai parenkami pagal iš anksto nustatytus kriterijus ir turi tiesioginės patirties tiriamu klausimu (Patton, 2015; Rupšienė, 2007).

Tyrimo dalyviams buvo keliami šie atrankos kriterijai:

- dirba bendrojo ugdymo mokykloje;
- savo profesinėje veikloje tiesiogiai susiduria su specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymu arba yra atsakingi už įtraukiojo ugdymo organizavimą mokykloje.

Tyrimo pradžioje siekta apklausti 15 Šalčininkų rajono savivaldybės administracijai pavaldžių bendrojo ugdymo mokyklų vadovus ar pavaduotojus ugdymui, mokytojus, švietimo pagalbos specialistus. Toks informantų pasirinkimas leidžia analizuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo patirtį iš skirtingų mokyklos bendruomenės narių perspektyvų. Siekta apklausti bent po 1 vadovą ar pavaduotoją ugdymui iš kiekvienos mokyklos, bent po 2 mokytojus ir po 1 pagalbos specialistą. Tačiau tyrimo eigoje tyrimo imtis keitėsi ir buvo apklausti tik 9 bendrojo ugdymo mokyklų informantai: 11 vadovų ir pavaduotojų ugdymui, 18 mokytojų ir 10 švietimo pagalbos specialistų (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Tyrime dalyvavusių respondentų pasiskirstymas

Respondento kodas	Užimamos pareigos	Darbo stažas švietimo srityje	Darbo patirtis su SUP mokiniais	Mokyklos tipas	Vietovė
Informantas Nr. 1 (V 1)	Vadovas	> 20 m.	3-5 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 2 (V 2)	Vadovas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 3 (V3)	Vadovas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 4 (V4)	Vadovas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 5 (V5)	Vadovas	> 20 m.	> 10 m.	Pagrindinė mokykla	Miestelis

Respondento kodas	Užimamos pareigos	Darbo stažas švietimo srityje	Darbo patirtis su SUP mokiniais	Mokyklos tipas	Vietovė
Informantas Nr. 6 (V6)	Pavaduotojas ugdymui	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 7 (V7)	Pavaduotojas ugdymui	11-20 m.	> 6-10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 8 (V8)	Vadovas	11-20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 9. (V9)	Pavaduotojas ugdymui	11-20 m.	> 6-10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 10 (V10)	Pavaduotojas ugdymui	11-20 m.	3-5 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 11 (V11)	Pavaduotojas ugdymui	> 20 m.	> 6-10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 12 (M1)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	3-5 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 13 (M2)	Mokytojas metodininkas	> 20 m.	< 2 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 14 (M3)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 15 (M4)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr.16 (M5)	Mokytojas	6-10 m.	6-10 m.	Pagrindinė mokykla	Miestelis
Informantas Nr. 17 (M6)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	6-10 m.	Pagrindinė mokykla	Miestelis
Informantas Nr. 18 (M7)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 19 (M8)	Mokytojas	11-20 m.	3-5 m.	Pagrindinė mokykla	Miestelis
Informantas Nr.20 (M9)	Mokytojas	< 5 m.	< 2 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 21 (M10)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	3-5 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 22 (M11)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 23 (M12)	Vyresnysis mokytojas	11-20 m.	3-5 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 24 (M13)	Mokytojas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 25 (M14)	Vyresnysis mokytojas	11-20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 26 (M15)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 27 (M16)	Vyresnysis mokytojas	> 20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 28 (M17)	Mokytojas	< 5 m.	< 2 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 29 (M18)	Vyresnysis mokytojas	11-20 m.	3-5 m.	Gimnazija	Miestas

Respondento kodas	Užimamos pareigos	Darbo stažas švietimo srityje	Darbo patirtis su SUP mokiniais	Mokyklos tipas	Vietovė
Informantas Nr. 30 (PS1)	Spec.pedagogas-logopedas	11-20 m.	>10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 31 (PS2)	Psichologo asistentas	< 5 m.	< 2 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 32 (PS3)	Logopedas	> 20 m.	> 10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 33 (PS4)	Socialinis pedagogas	11-20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 34 (PS5)	Psichologas	11-20 m.	3-5 m.	Pagrindinė mokykla	Miestelis
Informantas Nr. 35 (PS6)	Socialinis pedagogas	11-20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Miestelis
Informantas Nr. 36 (PS7)	Socialinis pedagogas	6-10 m.	3-5 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 37 (PS8)	Socialinis pedagogas	< 5 m.	< 2 m.	Gimnazija	Kaimas
Informantas Nr. 38 (PS9)	Psichologas	> 20 m.	6-10 m.	Gimnazija	Miestas
Informantas Nr. 39 (PS10)	Specialusis pedagogas	< 5 m.	3-5 m.	Gimnazija	Miestas

Sudaryta darbo autorės pagal tyrimo duomenų analizę, 2026 m.

Nors tyrimo imtis buvo mažesnė nei planuota, surinkti duomenys leidžia atskleisti pagrindines įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo tendencijas Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose. Tyrime dalyvavusių respondentų įvairovė sudaro prielaidas palyginti vadovų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų patirtis bei išryškinti tiek bendrus, tiek konkrečioms respondentų grupėms būdingus iššūkius.

Duomenų rinkimas. Duomenys buvo renkami atliekant individualius pusiau struktūruotus interviu su tyrimo dalyviais. Interviu vyko mokyklose arba nuotoliniu būdu (Zoom platforma), atsižvelgiant į respondentų galimybes.

Vienas interviu vidutiniškai truko apie 20–30 minučių. Interviu metu respondentų atsakymai buvo fiksuojami užrašų forma, o surinkti duomenys vėliau sisteminami ir analizuojami.

Tokiu būdu buvo siekiama sudaryti galimybes respondentams laisvai išreikšti savo patirtį ir požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktiką mokyklose.

Duomenų analizė. Interviu metu surinkti duomenys analizuojami taikant kokybinę teminę turinio analizę. Teminė analizė leidžia identifikuoti pasikartojančias temas, kategorijas ir prasminius

vienetus bei sistemingai interpretuoti respondentų pateiktus duomenis (Braun ir Clarke, 2006). Analizės metu respondentų atsakymai buvo suskirstyti į prasminius vienetus, kurie vėliau grupuojami į temines kategorijas ir subkategorijas. Šis analizės būdas leidžia atskleisti dažniausiai minimus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius bei mokyklų bendruomenės patirtis.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių mokslinės etikos principų: savanoriško dalyvavimo, anonimiškumo ir konfidencialumo. Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą, duomenų naudojimo paskirtį ir galimybę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti tyrime.

Surinkti duomenys naudojami tik moksliniais tikslais, o respondentų tapatybė tyrimo rezultatuose nėra atskleidžiama.

Tyrimo ribotumai. Atliekant tyrimą svarbu atsižvelgti į tam tikrus jo ribotumus. Pirma, tyrimas buvo vykdomas tik Šalčininkų rajono savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose, todėl gauti rezultatai atspindi konkretaus regiono patirtį ir negali būti tiesiogiai apibendrinti visos Lietuvos mokyklų kontekstui.

Antra, tyrime dalyvavo ribotas respondentų skaičius. Nors šių respondentų patirtis leidžia išsamiau suprasti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktiką, didesnė imtis galėtų suteikti dar platesnį situacijos vaizdą.

Trečia, mokyklos Šalčininkų rajone yra išsidėsčiusios skirtingose gyvenvietėse – miestuose, miesteliuose ir kaimo vietovėse. Šis teritorinis kontekstas gali turėti įtakos mokyklų turimiems ištekliams ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo galimybėms.

4. TYRIMO REZULTATAI

Empirinio tyrimo rezultatų analizė pradedama nuo tyrimo dalyvių charakteristikos pristatymo. Tai leidžia geriau suprasti informantų profesinį kontekstą ir pagrįsti jų tinkamumą tyrimo tikslui pasiekti. Kadangi tyrime dalyvavo mokyklų vadovai, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai, svarbu pirmiausia aptarti jų pasiskirstymą pagal pareigas, darbo stažą, patirtį dirbant su SUP mokiniais, mokyklos tipą ir ugdymo įstaigos vietovę. Pirmiausia pateikiamas tyriamųjų pasiskirstymas pagal užimamas pareigas (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Informantų pasiskirstymas pagal pareigas

Pareigos	Skaičius
I tyriamųjų grupė (vadovai)	
Vadovas	6
Pavadootojas ugdymui	5
II tyriamųjų grupė (mokytojai)	
Mokytojas	5
Vyresysis mokytojas	12
Mokytojas metodininkas	1
III tyriamųjų grupė (švietimo pagalbos specialistai)	
Logopedas	1
specialusis pedagogas – logopedas	1
Psichologas	2
Psichologo asistentas	1
Socialinis pedagogas	4
Specialusis pedagogas	1

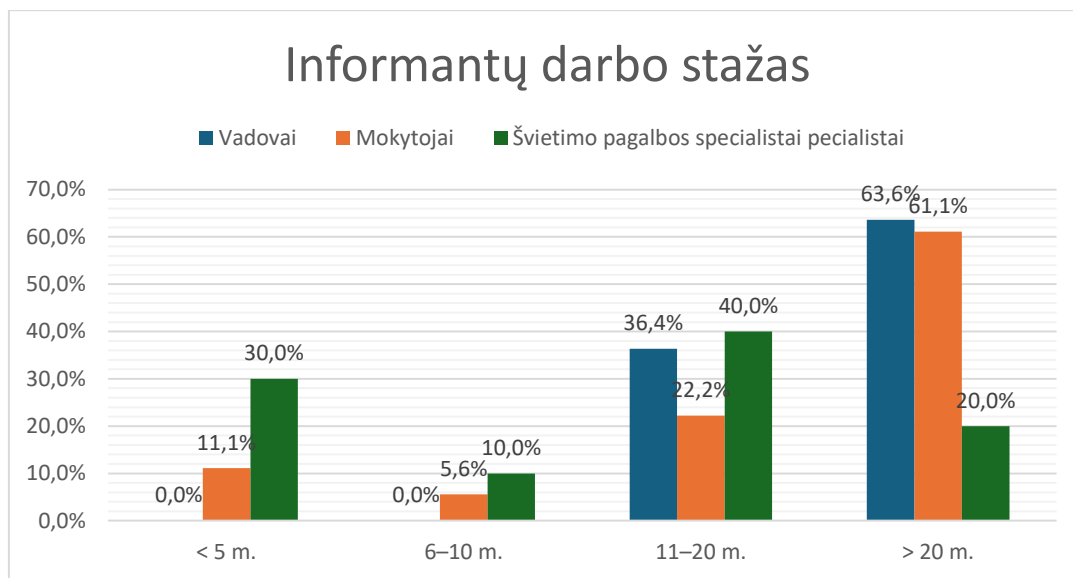
Sudaryta darbo autorės pagal tyrimo duomenų analizę, 2026 m.

Kaip matyti iš 10 lentelės, tyrime dalyvavo trys tyriamųjų grupės: mokyklų vadovai, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai. Vadovų grupę sudarė 11 informantų: 6 mokyklų vadovai ir 5 pavadootojai ugdymui. Mokytojų grupėje dalyvavo 18 informantų, iš kurių daugiausia buvo vyresniųjų mokytojų – 12, taip pat 5 mokytojai ir 1 mokytojas metodininkas. Švietimo pagalbos specialistų grupę sudarė 10 informantų: 4 socialiniai pedagogai, 2 psichologai, 1 psichologo asistentas, 1 logopedas, 1 specialusis pedagogas ir 1 specialusis pedagogas-logopedas. Toliau siekta išsiaiškinti kiek metų kiekvienas iš informantų dirba švietimo srityje bei kokia yra patirtis dirbant su SUP mokiniais.

Siekiant išsamiau apibūdinti tyrimo dalyvius, toliau analizuojami jų charakteristikos duomenys: darbo stažas švietimo srityje, darbo su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais patirtis,

mokyklos tipas ir ugdymo įstaigos vietovė. Šie duomenys pateikiami diagramose, kurios leidžia vaizdžiau įvertinti tyrimo imties sudėtį ir informantų profesinį bei institucinį kontekstą.

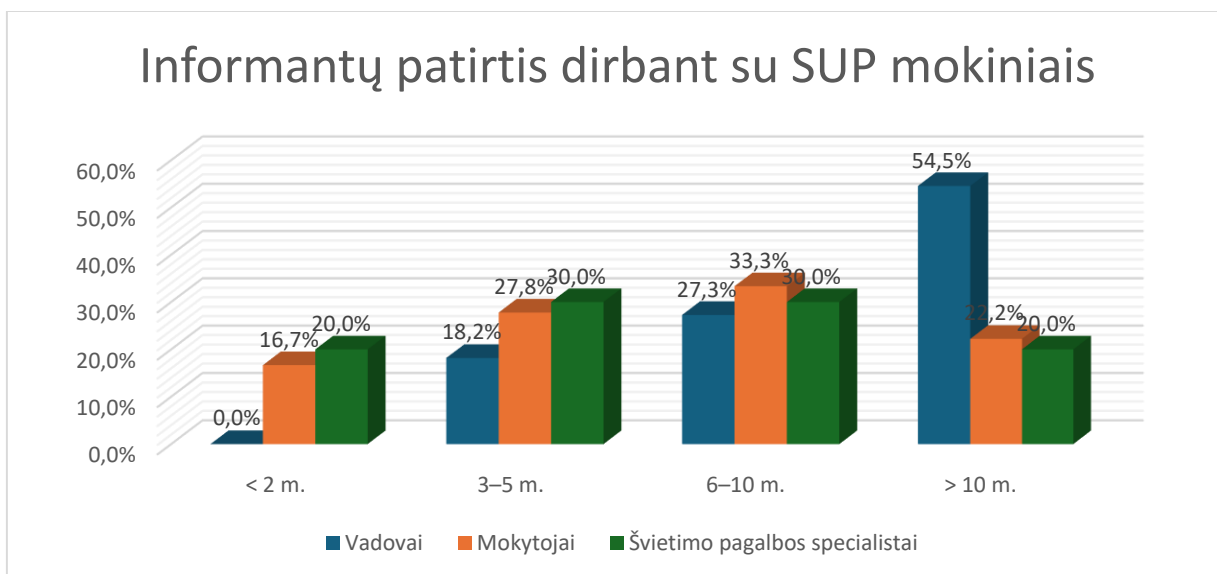
Prieš analizuojant informantų atsakymus apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, svarbu įvertinti jų darbo stažą švietimo srityje. Šis rodiklis leidžia suprasti, kokia profesine patirtimi remiasi tyrimo dalyvių įžvalgos (žr. 6 pav.).



6 pav. Informantų pasiskirstymas pagal darbo stažą švietimo srityje, proc.

Sudaryta darbo autorės pagal tyrimo duomenų analizę, 2026 m.

Kaip matyti iš 6 paveikslo, didžiausią tyrimo dalyvių dalį sudaro ilgametę profesinę patirtį turintys informantai. Vadovų grupėje daugiausia informantų turi daugiau nei 20 metų darbo stažą (63,6 proc.), taip pat reikšmingą dalį sudaro turintys 11–20 metų darbo stažą (36,4 proc.). Mokytojų grupėje taip pat vyrauja daugiau nei 20 metų darbo stažą turintys informantai (61,1 proc.), o mažesnę dalį sudaro 11–20 metų (22,2 proc.), iki 5 metų (11,1 proc.) ir 6–10 metų stažą turintys mokytojai (5,6 proc.). Švietimo pagalbos specialistų grupėje daugiausia informantų turi 11–20 metų darbo stažą (40 proc.), mažesnę dalis – iki 5 metų (30 proc.), daugiau nei 20 metų (20 proc.) ir 6–10 metų darbo stažą (10 proc.). Tai rodo, kad tyrime daugiausia dalyvavo patyrę švietimo sistemos atstovai. Kadangi tyrimo tema tiesiogiai susijusi su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu, svarbu įvertinti ne tik bendrą informantų darbo stažą, bet ir jų praktinę patirtį dirbant su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (žr. 7 pav.).

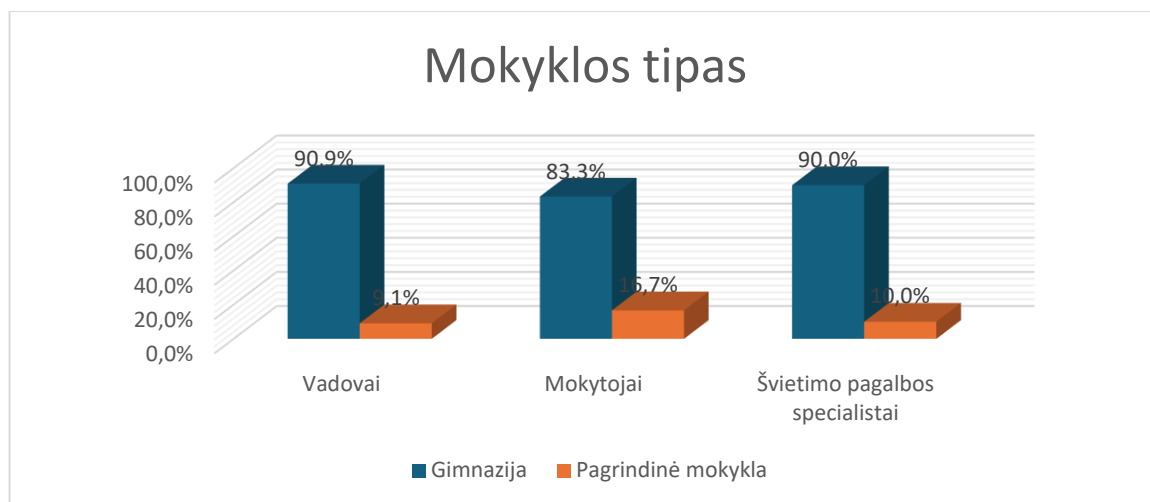


7 pav. Informantų pasiskirstymas pagal darbo su SUP mokiniais patirtį, proc.

Sudaryta darbo autorės pagal tyrimo duomenų analizę, 2026 m.

Kaip matyti iš 7 paveikslo, vadovų grupėje ryškiausiai išsiskiria didesnę nei 10 metų darbo su SUP mokiniais patirtį turintys informantai (54,5 proc.). Likusi vadovų dalis pasiskirsto tarp 6–10 metų (27,3 proc.) ir 3–5 metų patirties (18,2 proc.). Mokytojų grupėje daugiausia informantų turi 6–10 metų darbo su SUP mokiniais patirtį (33,3 proc.), kiek mažesnę dalis – 3–5 metų (27,8 proc.), daugiau nei 10 metų (22,2 proc.) ir iki 2 metų patirtį (16,7 proc.). Švietimo pagalbos specialistų grupėje darbo su SUP mokiniais patirtis pasiskirsto gana tolygiai: po 30 proc. informantų turi 3–5 metų ir 6–10 metų patirtį, o po 20 proc. – iki 2 metų ir daugiau nei 10 metų patirtį. Šie duomenys rodo, kad visose informantų grupėse yra tiek didesnę, tiek mažesnę darbo su SUP mokiniais patirtį turinčių specialistų, tačiau vadovų grupėje aiškiai dominuoja ilgesnė praktinė patirtis.

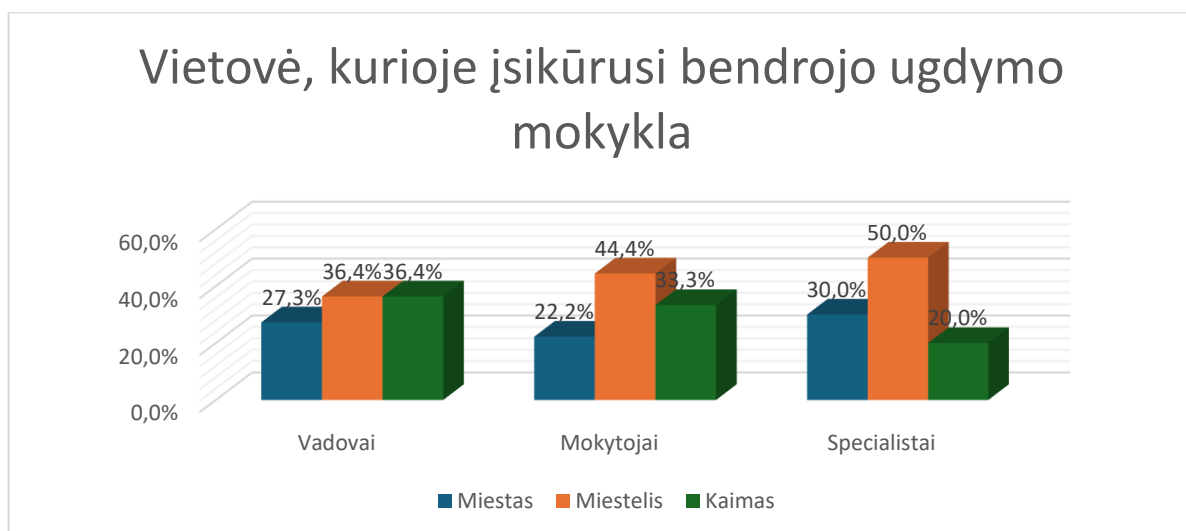
Toliau analizuotas informantų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą. Šis aspektas svarbus, nes skirtingų tipų mokyklose gali skirtis ugdymo organizavimo sąlygos, mokinių amžiaus grupės, pagalbos poreikis ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktika (žr. 8 pav.)



8 pav. Informantų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą, proc.

Sudaryta darbo autorės pagal tyrimo duomenų analizę, 2026 m.

Kaip matyti iš 8 paveikslo, visose informantų grupėse daugiausia tyrimo dalyvių dirba gimnazijose. Vadovų grupėje gimnazijų atstovai sudaro 90,9 proc., mokytojų grupėje – 83,3 proc., o švietimo pagalbos specialistų grupėje – 90 proc. Tuo tarpu pagrindinių mokyklų atstovų dalis visose grupėse yra gerokai mažesnė: vadovų grupėje – 9,1 proc., mokytojų grupėje – 16,7 proc., švietimo pagalbos specialistų grupėje – 10 proc. Tai leidžia teigti, kad tyrime daugiausia atstovaujamos gimnazijos. Galiausiai analizuotas informantų pasiskirstymas pagal ugdymo įstaigos vietovę. Vietovės aspektas reikšmingas, nes mieste, miestelyje ar kaimo vietovėje esančiose mokyklose gali skirtis specialistų prieinamumas, mokinio padėjėjų poreikis, fizinės aplinkos pritaikymo galimybės ir bendradarbiavimo su išorinėmis institucijomis sąlygos (žr. 9 pav.).



9 pav. Informatų pasiskirstymas pagal ugdymo įstaigos vietovę, proc.

Sudaryta darbo autorės pagal tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 9 paveikslo, didžiausia informantų dalis dirba miesteliuose. Tokių informantų daugiausia yra švietimo pagalbos specialistų grupėje (50 proc.), mokytojų grupėje – 44,4 proc., vadovų grupėje – 36,4 proc. Vadovų grupėje vienodą dalį sudaro dirbantieji miesteliuose ir kaimo vietovėse (po 36,4 proc.), o miestuose dirbančių vadovų yra 27,3 proc. Mokytojų grupėje 33,3 proc. informantų dirba kaimuose, o 22,2 proc. – miestuose. Švietimo pagalbos specialistų grupėje 50 proc. informantų dirba miesteliuose, 30 proc. – miestuose, o 20 proc. – kaimo vietovėse. Šie duomenys rodo, kad tyrimas apima skirtingų vietovių mokyklas, tačiau daugiausia informantų atstovauja miestelių ugdymo įstaigoms.

Apibendrinant informantų charakteristiką galima teigti, kad tyrime dalyvavo trys skirtingos respondentų grupės, atstovaujančios įtraukiojo ugdymo organizavimo, įgyvendinimo ir pagalbos teikimo lygmenims. Dauguma vadovų ir mokytojų pasižymi ilgu darbo stažu švietimo srityje, o vadovų grupėje taip pat išryškėja ilgesnė darbo su SUP mokiniais patirtis. Tyrime daugiausia dalyvavo gimnazijų atstovai, o pagal vietovę vyrauja miestelių ugdymo įstaigos.

Šie duomenys turėjo reikšmės empirinio tyrimo rezultatų interpretavimui, nes padėjo atskleisti tyrimo dalyvių profesinį ir institucinį kontekstą. Vis dėlto jie nebuvo vertinami kaip savarankiški veiksniai, tiesiogiai lemiantys įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius. Jų paskirtis – pagrįsti tyrimo imties tinkamumą ir parodyti, kad respondentų atsakymai remiasi praktine patirtimi. Toliau pereinama prie interviu metu gautų duomenų analizės. Informantų atsakymai analizuojami pagal iš anksto numatytas klausimų grupes, kurios atliepia tyrimo tikslą ir uždavinius. Analizėje siekiama atskleisti, kaip mokyklų vadovai, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai supranta įtraukųjį ugdymą, kokias jo įgyvendinimo sąlygas ir iššūkius išskiria, kaip vertina turimus išteklius, bendradarbiavimą bei pagalbos SUP mokiniams organizavimą.

4.1. Mokyklos vadovų interviu duomenų analizė

Siekiant atskleisti, kaip mokyklų vadovai ir pavaduotojai ugdymui supranta įtraukųjį ugdymą, respondentams buvo pateiktas klausimas: „Kaip Jūs suprantate įtraukųjį ugdymą?“. Gauti atsakymai analizuoti išskiriant pagrindinę kategoriją – įtraukiojo ugdymo sampratą (žr. 11 lentelę).

11 lentelė. Vadovų įtraukiojo ugdymo sampratos analizė

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo samprata	Vertybinė nuostata	„Įtraukusis ugdymas man pirmiausia reiškia vertybinę nuostatą, kad	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo samprata		kiekvienas mokinys yra svarbus ir turi teisę mokytis kartu su savo bendraamžiais, <...>“ (V9); „Lygios galimybės mokytis visiems“ (V2); užtikrinti <...> lygias galimybes ir bagarbą jų poreikiams.” (V3); „Įtraukusis ugdymas man reiškia, kad kiekvienas vaikas yra laukiamas mokykloje” (V5); Mokykla yra prieinama visiems” (V7).	4
	Mokinių įtrauktis bendrame ugdymo procese	„kai visi vaikai mokosi kartu, nepaisant jų gebėjimų, poreikių, sveikatos būklės ar socialinės situacijos“ (V1) ; „visų mokinių <...> įtrauktis į bendrą ugdymo procesą“ (V3) ; „bendrojo ugdymo mokykloje mokosi įvairių poreikių ir skirtingo mokymosi lygio mokiniai.“ (V7) ; “Kai visi vaikai turintys skirtingus gebėjimus, poreikius, negalias <...> mokosi kartu“ (V10), „Tai yra integracija SUP mokiniu su paprasta klase.“ (V6).	6
	Ugdymo proceso pritaikymas	„mokykla turi prisitaikyti prie vaikų, jų poreikių.“ (V1); „pritaikant ugdymą pagal kiekvieno mokinio individualius poreikius.“ (V2) ; „ugdymo procesas ir pamokos planuojamos taip, kad kiekvienas mokinys galėtų dalyvauti, atsiskleisti (V7) ; „suprantu kaip nuoseklų ugdymo organizavimo principą,<...> ugdymo diferencijavimą ir individualizavimą, “ (V11).	4
	Švietimo pagalbos užtikrinimas	„užtikrinant kiekvienam individualizuotą pagalbą“ (V3) ; „Pagalba mokiniams bendrojo ugdymo mokykloje su spec. poreikiais, atsižvelgiant į poreikių sunkumą.“ (V4); „gautų jam reikalingą pagalbą.“ (V5); „bei gautų jam reikalingą savilaikę pagalbą.” (V8); „savalaikės švietimo pagalbos teikimą.” (V11).	5
	Mokinio emocinės gerovės užtikrinimas	„Tinkamai įgyvendinams įtraukusis ugdymas dauda gana aiškių rezultatų: visi vaikai jaučiasi priimti ir vertingi“ (V1); „mokinys ne tik būtų klasėje, bet ir jaustųsi priimtas, suprastas“ (V5); „Svarbu ne vien fizinis buvimas klasėje,	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo samprata		bet ir tai, kad mokinys būtų priimtas kitų mokinių ir suprastas“ (V8) ; „Mokiniui sudaromos sąlygos patirti sėkmę pagal jo galimybes.“ (V9).	
	Mokyklos kultūros, požiūrio ir praktikos kaita	„Tai nėra tik SUP mokinių integravimas, bet visos mokyklos kultūros, požiūrio ir praktikos keitimas“ (V3) ; „gana esminis požiūrio pokytis – kaip mes suprantame mokinį, jo galimybes ir vietą mokykloje“ (V1).	2
	Bendruomenės komandinis darbas	„Tai yra komandinis darbas, apimantis mokytojus, švietimo pagalbos specialistus, administraciją ir tėvus.“ (V9); „ Tai reiškia <...> visos mokyklos bendruomenės – mokytojų, specialistų ir tėvų – bendradarbiavimą, prisiimant atsakomybę už mokinio ugdymosi sėkmę.“ (V11).	2

Sudaryta darbo autorės pagal vadovų interviu tyrimų duomenis, 2026 m.

Iš informantų atsakymų matyti, kad jie įtraukijį ugdymą supranta kaip kelių tarpusavyje susijusių aspektų visumą. Dažniausiai jis siejamas su mokinių **dalyvavimu bendrame ugdymo procese, ugdymo proceso pritaikymu individualiems mokinio poreikiams** ir **švietimo pagalbos užtikrinimu**. Tai rodo, kad informantams įtraukusis ugdymas nėra vien tik mokinio buvimas klasėje, bet ir realių sąlygų sudarymas mokytis pagal jo galimybes.

Taip pat išryškėjo vertybinė nuostata, mokinio **emocinės gerovės svarba, mokyklos kultūros, požiūrio bei praktikos kaita** ir **bendruomenės komandinis darbas**. Informantai akcentuoja, kad kiekvienas mokinys yra svarbus, turi jaustis priimtas, suprastas ir saugus mokyklos bendruomenėje. Kartu pastebima, kad kai kuriuose atsakymuose įtraukusis ugdymas suprantamas siauriau – kaip **SUP mokinių integravimas į bendrą klasę**. Todėl galima teigti, kad informantų samprata iš esmės yra panaši, tačiau nevienodo gylis: vieni įtrauktį suvokia kaip visos mokyklos veiklos principą, kiti – labiau kaip pagalbą ar integraciją specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Siekiant išsiaiškinti, kaip įtraukusis ugdymas įgyvendinamas mokyklose praktiniu lygmeniu, buvo analizuojami vadovų ir pavaduotojų ugdymui atsakymai apie mokyklos pasirengimą, vietovės įtaką, specialistų ir išteklių pakankumą, fizinės aplinkos pritaikymą bei reikalingus pokyčius.

Ši klausimų grupė leidžia pamatyti ne tik formalų mokyklų pasirengimą įtraukiajam ugdymui, bet ir kasdienėje veikloje išryškėjančius sunkumus. Analizuojant atsakymus, jie buvo sugrupuoti į tris

kategorijas: įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo tobulinimo kryptys. Toliau pateikiamoje lentelėje apibendrinami pagrindiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai bei sąlygos, kuriuos įvardijo mokyklų vadovai ir pavaduotojai ugdymui (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos vadovų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos	Teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkis	„Teisinių gal ir viskas gerai, bet sąlygos ne sukurtos įgyvendinimui“ (V4); „Iš pirmo žvilgsnio atrodo viskas aišku. Tačiau vertinant realų mokyklų pasirengimą, situacija atrodo kiek sudėtingesnė – tarp to, kas numatyta teisės aktuose, ir to, kas vyksta kasdienėje praktikoje“ (V1); „mokykla yra teoriškai pasirengusi, tačiau praktikoje vis dar susiduriame su nemažais iššūkiais.“ (V9).	3
	Dalinis mokyklų pasirengimas įgyvendinti įtraukujį ugdymą	„Gimnazija buvo iš dalies pasirengusi“ (V3); „Vertinčiau kaip vidutinį“ (V9); „tiek mokyklos, tiek visuomenė dar nėra iki galo pasirengusios įtraukiajam ugdymui“ (V7).	3
	Mokyklos vietovės įtaka išteklių prieinamumui	„Kaimo mokyklos turi ribotą specialistų prieinamumą, mokinių skaičius mažas iš kart ir mažesnis finansavimas“ (V1); „Mūsų mokykla yra miesto mokykla, todėl galimybių turime pakankamai.“ (V2); „Mokyklos vietovė (regioninė, tautinių mažumų aplinka) turi didelę įtaką: ribotas specialistų prieinamumas (specialiojo pedagogo), sudėtingesnis mokinių pavežėjimas, mažesnės galimybės greitai gauti išorines paslaugas (V3); „Jei mokykla nėra didmiestyje, sunkiau rasti specialistų“ (V5); „Kaimo vietovėse įtraukiojo ugdymo organizavimo galimybės dažnai yra ribotesnės“ (V7); „Pakankamai greitai surandame specialistus, tai yra labai geras rodiklis“ (V6); „Geografinė vieta daro įtaką galimybėms. Ne didmiesčiuose sudėtingiau pritraukti reikiamus specialistus“ (V8); „ribotos galimybės naudotis išorinėmis paslaugomis, nes jos dažnai teikiamos didesniuose miestuose.“	10

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos		(V9); „Gimnazijos vietovė sudaro palankias sąlygas įtraukiamam ugdymui organizuoti“ (V11), „Iš trūkumų galiu pastebėti specialistų stoką, sunkiau gauti pagalbą iš specializuotų įstaigų čia ir dabar.“ (V10).	
	Specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas	„Nėra spec. pedagogo“ (V2); „Mokytojo padėjėjų poreikis auga“ (V5); „švietimo pagalbos specialistų, mokytojo padėjėjų ir kitų išteklių nepakanka“ (V7); „trūksta esamam mokinių skaičiui papildomo psichologo ir spec. pedagogo etato“ (V11); „jaučiamas aiškus švietimo pagalbos specialistų trūkumas: nėra specialiojo pedagogo, psichologo, logopedo, dirba tik viena mokinio padėjėja“ (V1); „Mokinio padėjėjų nepakanka“ (V9).	6
	Mokytojų praktinių kompetencijų poreikis	„Mokytojai dažnai jaučia, kad teorinių žinių yra, bet praktinio pasirengimo – nepakanka“ (V1); „trūksta tiek didaktinių, tiek psichologinių žinių ir praktinių įgūdžių“ (V7); „vis dar trūksta praktinių žinių, kaip dirbti su skirtingų poreikių vaikais kasdienėje pamokoje“ (V5); „mokytojams trūksta praktinių mokymų ir metodinių žinių“ (V11).	4
	Mokytojų darbo krūvis ir mokinių poreikių įvairovė	„didelis mokytojų darbo krūvis, skirtingi mokinių gebėjimai vienoje klasėje“ (V5); „vienam mokytojui, net ir su padėjėju, dirbti klasėje su labai įvairių poreikių mokiniais yra didelis iššūkis“ (V7); „Dauguma mokytojų susiduria su sunkumais organizuojant pamokas, kai klasėje yra skirtingų poreikių vaikų“ (V2).	3
	Priemonių, metodinės pagalbos ir finansavimo trūkumas	„išryškėjo papildomų išteklių, specialistų ir metodinės pagalbos poreikis“ (V3); „ribotas finansavimas mokytojų kvalifikacijai tobulinti“ (V7); „trūksta pratybų bei vadovėlių specialiųjų poreikių mokiniams lenkų gimtąja kalba.“ (V11); yra poreikis įsigyti papildomų specializuotų priemonių“ (V2); „Materialiniai ištekliai – metodinės priemonės, specializuota įranga – yra riboti“ (V9).	5

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
	Fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumai	„Nėra lifto judėti tarp aukštų, tik vienas sanitarinis mazgas, kuris pritaikytas žmonėms su negalia“ (V2); „turimas transportas nėra pritaikytas mokinių su negalia pavežėjimui į mokyklą“ (V11); „Infrastruktūra pritaikyta iš dalies: yra pandusas, tačiau mokiniui būtų sunku judėti tarp aukštų“ (V10).	3

Sudaryta darbo autorės pagal vadovų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 12 lentelės, vadovų atsakymuose įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos išskirtos tokios subkategorijos: **teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkį, dalinių mokyklų pasirengimą, mokyklos vietovės įtaka išteklių prieinamumui, specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumą, mokytojų praktinių kompetencijų poreikį, mokytojų darbo krūvį ir mokinių poreikių įvairovę, priemonių, metodinės pagalbos ir finansavimo trūkumą, fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumus.**

Pirmiausia išryškėja **teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkis**. Nors įtraukiojo ugdymo teisinės nuostatos įsigaliojo nuo 2024 m. rugsėjo 1 d., vadovų atsakymai rodo, kad jų įgyvendinimas praktikoje ne visose mokyklose vyksta vienodai sklandžiai. Tai susiję ir su **daliniu mokyklų pasirengimu**, nes dalis mokyklų dar tik stiprina pagalbos sistemą, ieško tinkamų sprendimų ir prisitaiko prie naujų reikalavimų. Taip pat iš interviu duomenų analizės paaiškėjo ypatinga subkategorija - **mokyklos vietovės įtaka išteklių prieinamumui**. Kone dažniausiai vadovai pažymi, kad mokyklos vietovė turi labai didelę įtaką specialistų bei tiesioginės pagalbos prieinamumui. Taip pat kyla mokyklų finansavimo sunkumai dėl mažo mokinių skaičiaus klasėse jei tai yra kaimo vietovėje veikianti mokykla.

Viena ryškiausių problemų yra **specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas**. Informantai pabrėžia, kad nepakankamas švietimo pagalbos specialistų ir mokinio padėjėjų skaičius apsunkina savalaikės pagalbos teikimą SUP mokiniams. Su tuo glaudžiai siejasi ir **mokytojų praktinių kompetencijų poreikis**. Vadovų atsakymai leidžia teigti, kad mokytojams būtinos ne tik bendros žinios apie įtrauktį, bet ir konkretūs praktiniai gebėjimai dirbti su skirtingų poreikių mokiniais.

Taip pat svarbi subkategorija yra **mokytojų darbo krūvis ir mokinių poreikių įvairovė**. Vadovų atsakymuose matyti, kad įtraukiojo ugdymo sąlygomis mokytojams tenka daugiau planuoti, diferencijuoti, individualizuoti ugdymą ir derinti labai skirtingus mokinių poreikius vienoje klasėje. Tai didina mokytojų darbo apimtį ir reikalauja papildomų laiko bei profesinių resursų.

Išanalizavus duomenys taip pat išryškėja **priemonių, metodinės pagalbos ir finansavimo trūkumas** bei **fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumai**. Vadovai nurodo, kad kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui reikia ne tik specialistų ir mokytojų pasirengimo, bet ir tinkamų ugdymo priemonių, metodinės pagalbos, finansavimo bei fiziškai pritaiktų mokyklos erdvių. Visgi informantai nurodė ne tik problemas, bet ir veiksnius, kurie padeda įtraukųjį ugdymą įgyvendinti praktikoje. Šie duomenys pateikiami 13 lentelėje.

13 lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai vadovų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai	Ankstesnė darbo su SUP mokiniais patirtis	„Mokykla jau turėjo patirties dirbant su specialiųjų poreikių mokiniais, todėl pokyčiai nebuvo visiškai nauji“ (V5); „Kadangi mokykla jau turėjo patirties dirbant su specialiųjų poreikių mokiniais, pokyčiai nebuvo netikėti“ (V8); „jau anksčiau turėjo patirties dirbant su SUP mokiniais“ (V3).	3
	Mokytojų kvalifikacijos stiprinimas	„Jie dalyvauja mokymuose, domisi naujais metodais“ (V5); „Mokytojai nuolat kelia kvalifikaciją“ (V6); „Mūsų gimnazijos mokytojai yra pakankamai pasirengę dirbti su SUP mokiniais. Nuolat tobulina kvalifikaciją įtraukties srityje“ (V10); „Mokytojai nuolat atnaujiną savo žinias ir tobulina kompetencijas“ (V11).	4
	Ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymas	„Aplinka pritaikyta – turime pandusus, liftą, sensorinį kambarį“ (V5); „Mokykloje pakankamai priemonių SUP mokiniams, materialinė bazė nuolat atnaujinama“ (V2); „Turime ir sensorinį kambarį“ (V10); „įrengtas liftas <...> nusiramino kambarys <...> tualetas mokiniams su negalia“ (V11).	4
	Mokinio padėjėjų pagalba	„Labiausiai pasiteisino mokytojo padėjėjų pagalba“ (V5); „Ypač pasiteisino mokytojo padėjėjų įtraukimas“ (V8); „Mokinio padėjėjas dirba kartu pamokose bei organizuojant kitas veiklas“ (V10); „Nors turima tik viena padėjėja, jos pagalba konkrečiose situacijose yra labai reikšminga“ (V1).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai	Ugdymo individualizavimas ir lankstus vertinimas	„Net paprasti sprendimai – skirtingo sudėtingumo užduotys, aiškesnės instrukcijos, vizualinė medžiaga – padeda SUP mokiniams įsitraukti į pamoką“ (V1); „Taip pat padeda lankstesnis požiūris į mokymą ir vertinimą“ (V5); „svarbus lankstus požiūris į mokymo procesą bei vertinimą“ (V8); „gebėjimas diferencijuoti pamokos planą“ (V6).	4
	Mokyklos vietovės teigiama įtaka įtraukčiai	„Mūsų mokykla yra miesto mokykla, todėl galimybių turime pakankamai. Bendradarbiaujame su kitomis įstaigomis įtraukties požiūriu“ (V2); „tačiau tuo pačiu stipresnis bendromeniškumas, artimesnis ryšys su šeimomis“ (V3); „Esame kaimo mokykla. <...> mokykla kuri yra atokiau nuo miesto, turi ramesnę aplinką, kuri teigiamai veikia SUP mokinius“ (V4); „mažesnėje bendruomenėje žmonės vieni kitus pažįsta, todėl lengviau susitarti ir bendradarbiauti.“ (V5); „Kaimo vietovė daro reikšmingą įtaką įtraukiojo ugdymo organizavimui. <...> mažesnė bendruomenė leidžia geriau reaguoti į problemas.“ (V9); „Kadangi mokykla įsikūrusi miestelyje, <...> mokinių skaičius klasėse yra mažesnis <...> atitinkamai galima daugiau laiko skirt SUP mokymams <...> pastebiu, kad yra glaudesnis bendradarbiavimas su šeimomis“ (V10); „Esame iesto gimnazija. Mūsų vietovė sudaro palankias sąlygas įtraukiamam ugdymui organizuoti, kadangi <...> dirba visi reikalingi švietimo pagalbos specialistai.“ (V11).	7

Sudaryta darbo autorės pagal vadovų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 13 lentelės, vadovų atsakymuose įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai atsiskleidžia per kelias subkategorijas: **ankstesnę darbo su SUP mokiniams patirtį, mokytojų kvalifikacijos stiprinimą, ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymą, mokinio padėjėjų pagalbą, ugdymo individualizavimą ir lankstesnį vertinimą bei mokyklos vietovės teigiama įtaka įtraukčiai.**

Pirmiausia išryškėja **ankstesnė darbo su SUP mokiniais patirtis**. Vadovų atsakymai rodo, kad kai kurios mokyklos su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais dirbo ir iki 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių, todėl įtraukties įgyvendinimas joms nėra visiškai naujas procesas. Tokia patirtis padeda mokykloms geriau suprasti mokinių poreikius, numatyti galimus sunkumus ir remtis jau išbandytais pagalbos organizavimo būdais.

Svarbi subkategorija yra **mokytojų kvalifikacijos stiprinimas**. Vadovai pabrėžia, kad įtraukiojo ugdymo kokybė priklauso nuo mokytojų pasirengimo dirbti su skirtingų poreikių mokiniais. Kvalifikacijos tobulinimas, mokymai, seminarai, gerosios patirties sklaida ir praktinių žinių kaupimas sudaro prielaidas mokytojams tikslingiau pritaikyti ugdymo turinį, metodus ir vertinimą. Tai rodo, kad mokytojų kompetencijų stiprinimas yra vienas iš esminių įtraukties įgyvendinimo veiksnių.

Vadovų atsakymuose taip pat išryškėja **ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymas**. Įtraukiamam ugdymui svarbios ne tik pedagoginės nuostatos, bet ir konkrečios ugdymo priemonės, technologijos, pritaikytos erdvės bei mokymosi sąlygos. Tinkama aplinka padeda mokiniams geriau įsitraukti į ugdymo procesą, mažina patiriamus sunkumus ir sudaro sąlygas mokytis pagal individualias galimybes.

Kita reikšminga sritis yra **mokinio padėjėjų pagalba**. Vadovai šią pagalbą sieja su galimybe teikti individualizuotą paramą mokiniui, palengvinti mokytojo darbą klasėje ir užtikrinti didesnę mokinio dalyvavimą ugdymo procese. Mokinio padėjėjo vaidmuo ypač svarbus tada, kai klasėje mokosi skirtingų poreikių mokiniai ir mokytojui vienam sunku užtikrinti pakankamą dėmesį kiekvienam.

Tyrime taip pat atsiskleidė **ugdymo individualizavimo ir lankstesnio vertinimo** svarba. Vadovų atsakymai rodo, kad įtraukusis ugdymas praktikoje įgyvendinamas per užduočių, metodų, ugdymo tempo ir pagalbos formų pritaikymą konkrečiam mokiniui. Individualizavimas leidžia atliepti skirtingus mokinių gebėjimus ir poreikius, todėl tampa viena iš pagrindinių sąlygų siekiant ne formalaus mokinio buvimo klasėje, o realaus jo dalyvavimo ugdymo procese. Taip pat pabrėžiama **mokyklos vietovės svarba**. Ji vadovų atsakymuose dominuoja kaip teigiamas veiksnys. Mokyklos vietovė informantų atsakymuose atsiskleidžia kaip svarbus įtraukiojo ugdymo organizavimo veiksnys, sudarantis skirtingas, tačiau palankias sąlygas SUP mokinių ugdymui. Miesto mokyklose pabrėžiamos geresnės galimybės bendradarbiauti su kitomis įstaigomis ir specialistų prieinamumas, o kaimo ar miestelio mokyklose – mažesnės klasės, ramesnė aplinka, glaudesnis bendruomeniškumas bei artimesnis ryšys su šeimomis.

Tuo tarpu vertinimas, vadovu požiūriu, turi būti pritaikomas mokinio galimybėms, pažangai ir individualiems ugdymosi tikslams. Tai leidžia labiau orientuotis į mokinio asmeninę pažangą, o ne vien

į bendrus akademinius rezultatus. Tokia vertinimo samprata padeda kurti palankesnes sąlygas SUP mokinių mokymuisi ir sėkmės patyrimui.

Vis dėlto šie veiksniai ne visada yra pakankami. Informantų atsakymuose kartu išryškėjo poreikis stiprinti pagalbos sistemą, didinti specialistų ir mokinio padėjėjų skaičių, gerinti metodinę pagalbą, finansavimą, fizinės aplinkos pritaikymą ir sisteminį palaikymą. Todėl 14 lentelėje pateikiamos įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys vadovų požiūriu.

14 lentelė. Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys vadovų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys	Papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikis	„Labai reikėtų daugiau specialistų“ (V5); „reikalingas dar ir spec. pedagogas“ (V3); „trūksta žmonių“ (V11); „svarbu ieškoti papildomų sprendimų, pavyzdžiui, stiprinti specialistų pagalbą“ (V7); „reikėtų daugiau mokinio padėjėjų“ (V8).	5
	Praktinių mokymų ir metodinės pagalbos stiprinimas	„mokytojams trūksta praktinių mokymų ir metodinių žinių“ (V11); „vis dar trūksta praktinių žinių, kaip dirbti su skirtingų poreikių vaikais kasdienėje pamokoje“ (V5); „Svarbu, kad būtų aiškos rekomendacijos mokykloms, kaip organizuoti įtraukųjį ugdymą“ (V5); „parengti aiškias ir konkrečias gaires mokykloms, kaip efektyviai organizuoti įtraukųjį ugdymą“ (V8).	4
	Finansavimo ir specializuotų priemonių didinimas	„ribotas finansavimas mokytojų kvalifikacijai tobulinti“ (V7); „Materialiniai ištekliai – metodinės priemonės, specializuota įranga – yra riboti“ (V9); „yra poreikis įsigyti papildomų specializuotų priemonių“ (V2); „trūksta pratybių bei vadovėlių specialiųjų poreikių mokiniams lenkų gimtąja kalba“ (V11).	4
	Fizinės aplinkos ir transporto pritaikymas	„Nėra lifto judėti tarp aukštų“ (V2); „turimas transportas nėra pritaikytas mokinių su negalia pavežėjimui į mokyklą“ (V11); „mokiniui būtų sunku judėti tarp aukštų <...> Be to mokyklos transportas nepritaikytas asmenis su judėjimo negalia.“ (V10).	3

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptis	Aiškesnis sisteminis palaikymas	„trūksta sisteminio valstybės palaikymo“ (V3); „daug sprendimų priimama vietoje, be aiškios sistemos“ (V1); „Teisinių gal ir viskas gerai, bet sąlygos ne sukurtos įgyvendinimui“ (V4); „Nacionalinių lygmeniu vertėtų peržiūrėti ir pakeisti mokytojų darbo modelį, t.y. mažesnio mokinių skaičiaus klasėse, turinčiuose SUP mokinius, daugiau laiko pamokų planavimui, lankstesnio pamokų tempo, didinti mokinių padėjėjų statų steigimo mokyklose finansavimą, ir keisti jų specifiką“ (V10); „Savivaldybės lygiu, mažiau dokumentacijos ir visokių lentelių pildymo“ (V10).	5

Sudaryta darbo autorės pagal vadovų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 14 lentelės, vadovų atsakymuose labiausiai išryškėja **papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikis**. Tai rodo, kad žmogiškieji ištekliai laikomi viena svarbiausių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygų. Informantai taip pat akcentuoja **praktinių mokymų ir metodinės pagalbos** svarbą, nes vien teorinio pasirengimo nepakanka dirbant su skirtingų poreikių mokiniais.

Kita svarbi tobulintina sritis yra **finansavimo ir specializuotų priemonių didinimas**. Vadovų atsakymai rodo, kad mokykloms trūksta ne tik specialistų, bet ir konkrečių priemonių, vadovėlių, metodinės medžiagos bei specializuotos įrangos. Taip pat dalyje atsakymų pabrėžiamas **fizinės aplinkos ir transporto pritaikymo poreikis**, ypač tais atvejais, kai mokyklose nėra lifto arba mokiniai su negalia negali patogiai judėti tarp aukštų.

Atskirai išryškėja ir **sisteminio palaikymo poreikis**. Informantai nurodo, kad mokykloms reikalingos aiškesnės gairės, nuoseklesnė valstybės pagalba ir realios sąlygos teisės aktuose numatytiems įsipareigojimams įgyvendinti. Tai leidžia teigti, kad vadovai tobulintinas kryptis sieja ne tik su mokyklos vidaus sprendimais, bet ir su platesniais švietimo sistemos pokyčiais.

Siekiant atskleisti bendradarbiavimo reikšmę įgyvendinant įtraukijį ugdymą, buvo analizuojami vadovų ir pavaduotojų ugdymui atsakymai į klausimus apie mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą bei bendradarbiavimo su mokinių tėvais sunkumus. Analizuojant atsakymus išskirtos dvi pagrindinės kategorijos: mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas bei mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas. Tokia struktūra leidžia atskirai įvertinti vidinį mokyklos specialistų darbą ir

bendradarbiavimo su šeima aspektus. Pirmiausiai bus analizuojama sritis mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas. Tyrimo dumenys pateikti 15 lentelėje.

15 lentelė. Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas vadovų požiūriu

Kateforija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas	Bendradarbiavimas per VGK ir atvejų aptarimus	„Organizuojame Vaiko gerovės komisijos susirinkimus, aptariame mokinių situacijas, kartu planuojame pagalbą“ (V5); „Bendradarbiavimas vyksta per Vaiko gerovės komisijos veiklą“ (V3); „Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas gimnazijoje organizuojamas per pasitarimus, individualius atvejų aptarimus bei Vaiko gerovės komisijos (VGK) veiklą“ (V11); „problemos sprendžiamos individualiai, dažniausiai per klasės vadovą ar administraciją, VGK posėdyje“ (V1).	4
	Konsultavimasis ir informacijos dalijimasis	„Mokytojai konsultuojasi su specialistais, dalijasi patirtimi“ (V5); „reguliarius mokytojų ir specialistų susitikimus, individualių ugdymo planų rengimą, nuolatinę informacijos dalijimąsi“ (V3); „Mokytojai konsultuojasi su specialistais dėl ugdymo metodų, užduočių pritaikymo ir mokinių pažangos vertinimo“ (V11); „Po užsiėmimų mokytojai ir specialistai aptaria vaikų pažangą, pasiekimus bei sunkumus“ (V7).	4
	Funkcijų pasidalijimas	„Pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai pasidalija funkcijomis – mokytojai organizuoja ugdymo procesą, spec. pedagogas padeda pritaikyti turinį, logopedas dirba su kalbos ir komunikacijos pritaikymu ugdyme“ (V10); „komandinis darbas (mokytojas + specialistas)“ (V3); „Tai yra komandinis darbas, apimantis mokytojus, švietimo pagalbos specialistus, administraciją ir tėvus“ (V9).	3

Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas	Bendradarbiavimo sistemiškumo stoka	„bendradarbiavimas vyksta, tačiau dėl specialistų trūkumo jis nėra pilnai išvystytas ir dažnai įgauna epizodinį pobūdį“ (V1); „bendradarbiavimas labiau primena reagavimą į situacijas, o ne iš anksto suplanuotą sistemą“ (V1); „bendradarbiavimas reikalauja daugiau laiko ir sisteminių sprendimų“ (V3).	3
---	-------------------------------------	---	---

Sudaryta darbo autorės pagal vadovų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 15 lentelės, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas vadovų atsakymuose atsiskleidžia per kelias subkategorijas: **Vaiko gerovės komisijos veikla ir atvejų aptarimai, konsultavimasis ir informacijos dalijimasis, funkcijų pasidalijimas** bei **bendradarbiavimo sistemiškumo problemos**.

Pirmiausia išryškėja Vaiko gerovės komisijos veikla ir atvejų aptarimai. Vadovų atsakymuose V GK matoma kaip svarbi pagalbos mokiniui organizavimo struktūra, kurioje aptariami SUP mokinių poreikiai, kylantys sunkumai ir galimi pagalbos būdai. Tai rodo, kad bendradarbiavimas mokykloje dažnai vyksta per formalizuotas pagalbos organizavimo formas.

Taip pat svarbus konsultavimasis ir informacijos dalijimasis. Vadovai pabrėžia, kad mokytojams reikalingos specialistų konsultacijos, rekomendacijos ir informacija apie mokinių poreikius. Tokia sąveika padeda geriau suprasti mokinio situaciją ir pasirinkti tinkamesnius ugdymo ar pagalbos būdus.

Kita svarbi subkategorija yra **funkcijų pasidalijimas**. Vadovų atsakymai rodo, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas negali būti paliekamas tik mokytojo atsakomybei. Pagalba SUP mokiniui tampa veiksmingesnė tada, kai aiškiai pasiskirstoma atsakomybėmis tarp mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir kitų pagalbos teikėjų.

Taip pat išanalizavus tyrimo duomenis išryškėja ir **bendradarbiavimo sistemiškumo problemos**. Tai rodo, kad bendradarbiavimas ne visada vyksta pakankamai nuosekliai ar vienodai visose situacijose. Jo veiksmingumui svarbus reguliarus informacijos keitimasis, aiškūs susitarimai ir pakankamas specialistų įsitraukimas. Vis dėlto sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui nepakanka vien mokyklos vidinio bendradarbiavimo. Pagalbos mokiniui nuoseklumui svarbus ir mokinių tėvų vaidmuo, jų požiūris į vaiko poreikius, įsitraukimas į ugdymo procesą bei pasirengimas bendradarbiauti su mokykla. Todėl toliau analizuojamas mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas vadovų požiūriu (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas vadovų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas	Pozityvus tėvų įsitraukimas	„Dažniausiai bendradarbiavimas būna konstruktyvus, kai pavyksta kalbėtis atvirai“ (V5); „Tėvai dažniausiai noriai bendradarbiauja, stengiamės kartu dirbti dėl vaiko gerovės ir geros savijautos“ (V7); „Glaudus ryšys su tėvais“ (V6).	3
	Tėvų sunkumai pripažįstant vaiko poreikius	„Kartais tėvams sunku priimti, kad jų vaikui reikalinga pagalba“ (V5); „dalis tėvų nenori pripažinti specialiųjų ugdymosi poreikių ar jų masto“ (V1); „ne visada tėvai pripažįsta vaiko poreikius“ (V3); „Per mažas kai kurių tėvų <...> įsitraukimas rengiant pritaikytas, individualizuotas dalykų programas“ (V11).	4
	Skirtingi tėvų ir mokyklos lūkesčiai	„Būna skirtingų lūkesčių – vieni tikisi labai greitų rezultatų, kiti nenori pripažinti sunkumų“ (V5); „Per dideli arba nerealistiški lūkesčiai – tikimasi greitų rezultatų“ (V1); „skiriasi lūkesčiai mokyklai“ (V3); „Kartais jaučiasi, kad mokykla ir tėvai tarsi žiūri į tą pačią situaciją iš skirtingų pusių“ (V1).	4
	Komunikacijos ir informacijos trūkumas	„Informacijos trūkumas – tėvai ne visada supranta, kas yra įtraukusis ugdymas ir kaip jis veikia praktikoje“ (V1); „komunikacijos iššūkiai dėl kalbos ar kultūrinių skirtumų“ (V3); „ne visi tėvai įsitraukia į procesą, dalyvauja susitikimuose ar laikosi susitarimų“ (V1).	3

Sudaryta darbo autorės pagal vadovų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 16 lentelės, mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas vadovų atsakymuose atsiskleidžia nevienodai, todėl čia išriškėja keturios svarbios subkategorijos: pozityvus tėvų įsitraukimas, tėvų sunkumai pripažįstant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, skirtingi tėvų ir mokyklos lūkesčiai bei komunikacijos ir informacijos trūkumas.

Pirmiausia vadovų atsakymuose matyti, kad dalis tėvų aktyviai įsitraukia į vaiko ugdymo procesą. **Pozityvus tėvų įsitraukimas** siejamas su atviru bendravimu, bendrų sprendimų paieška, pasitikėjimu

mokykla ir noru bendradarbiauti siekiant vaiko gerovės. Tokiais atvejais tėvų dalyvavimas tampa svarbiu pagalbos mokiniui tęstinumo veiksmu.

Vis dėlto lentelėje išryškėja ir **tėvų sunkumai pripažįstant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius**. Vadovai nurodo, kad kai kuriems tėvams sunku priimti informaciją apie vaiko mokymosi sunkumus, ugdymosi poreikius ar reikalingą pagalbą. Tai apsunkina pagalbos planavimą, nes mokyklai svarbu, kad tėvai suprastų vaiko situaciją ir pritartų pagalbos priemonėms.

Kita svarbi subkategorija yra **skirtingi tėvų ir mokyklos lūkesčiai**. Vadovų atsakymuose matyti, kad tėvai kartais tikisi greitų rezultatų arba kitaip vertina vaiko galimybes ir ugdymo procesą. Dėl skirtingo situacijos supratimo gali būti sunkiau susitarti dėl pagalbos formų, atsakomybių ir realių ugdymosi tikslų. Taip pat išryškėja **komunikacijos ir informacijos trūkumas**. Nepakankamas informacijos dalijimasis, netikslus vaiko poreikių supratimas ar nepakankamai nuoseklus bendravimas gali silpninti mokyklos ir šeimos bendradarbiavimą. Todėl vadovų atsakymai rodo, kad veiksmingam bendradarbiavimui būtinas aiškus, nuoseklus ir abipusis dialogas.

Apibendrinant vadovų interviu analizę galima teigti, kad vadovų atsakymuose įtraukiojo ugdymo samprata nėra visiškai vienalytė. Vieni informantai ją sieja su visų mokinių mokymusi kartu, kiti – su ugdymo pritaikymu individualiems poreikiams, švietimo pagalbos užtikrinimu, mokinio emocine gerove ar bendruomenės komandiniu darbu. Tai rodo, kad praktikoje vis dar nėra vienos aiškiai įsitvirtinusios įtraukiojo ugdymo sampratos. Vadovų atsakymai taip pat leidžia teigti, kad po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių pagrindinės įtraukiojo ugdymo problemos iš esmės išlieka tos pačios. Ryškiausiai išsiskiria specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas, mokytojų praktinių kompetencijų poreikis, didėjantis darbo krūvis, priemonių, metodinės pagalbos ir finansavimo stoka bei fizinės aplinkos pritaikymo ribotumai. Todėl vien teisinių pokyčių nepakanka, jeigu mokykloms nesudaromos realios praktinės sąlygos juos įgyvendinti.

Taip pat vadovai įvardija ir įtrauktį stiprinančius veiksnius: ankstesnę darbo su SUP mokiniais patirtį, mokytojų kvalifikacijos stiprinimą, mokinio padėjėjų pagalbą, ugdymo individualizavimą, lankstesnį vertinimą ir pritaikytas ugdymo priemones. Vis dėlto šių veiksmų veiksmingumas priklauso nuo jų nuoseklaus taikymo ir turimų žmogiškųjų, metodinių bei finansinių išteklių.

Vadovų atsakymai atskleidė, kad įtraukiojo ugdymo organizavimui reikšmingos įtakos turi ir mokyklos vietovė. Dalis vadovų nurodė, kad ne miesto mokyklose dažniau susiduriama su specialistų trūkumu, ribotu finansavimu ir mažesniu pagalbos paslaugų prieinamumu, tačiau kartu pabrėžė, jog mažesnėse bendruomenėse dažniau formuojasi glaudesni tarpusavio ryšiai, artimesnis bendradarbiavimas su šeimomis ir atsiranda daugiau galimybių tiksliau atliepti SUP mokinių poreikius

klasėje. Taigi mokyklos vietovė gali veikti dvejopai: viena vertus, ji gali riboti pagalbos išteklių prieinamumą, kita vertus, sudaryti palankesnes sąlygas bendruomeniškumui, individualiam dėmesiui ir lankstesnei pagalbai mokiniui.

Bendradarbiavimo klausimų grupės analizė parodė, kad įtraukusis ugdymas vadovų požiūriu yra visos mokyklos bendruomenės atsakomybė. Mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų bendradarbiavimas yra būtinas, tačiau jį riboja sistemiškumo stoka, skirtingi tėvų ir mokyklos lūkesčiai, vaiko SUP nepripažinimas ir komunikacijos trūkumas.

Taigi vadovų interviu analizė leidžia daryti išvadą, kad įtraukusis ugdymas mokyklose turi aiškesnę teisinę pagrindą, tačiau jo praktinis įgyvendinimas vis dar kelia daug iššūkių. Kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui būtina stiprinti pagalbos sistemą, mokytojų praktinį pasirengimą, specialistų prieinamumą, materialinius išteklius, fizinės aplinkos pritaikymą ir nuoseklią bendradarbiavimą, atsižvelgiant ir į konkrečios mokyklos vietovės sudaromas galimybes bei ribotumus.

4.2. Mokytojų interviu duomenų analizė

Siekiant atskleisti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo ypatumus mokyklos praktikoje, šiame poskyryje analizuojami mokytojų interviu duomenys. Mokytojų požiūris tyrime yra reikšmingas, nes jie tiesiogiai dalyvauja ugdymo procese, pritaiko ugdymo turinį, metodus ir vertinimą bei kasdien susiduria su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo situacijomis.

Mokytojų interviu klausimai buvo sudaryti atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir tyrimo instrumento pagrindime išskirtas klausimų grupes. Analizuojant atsakymus siekiama išryškinti, kaip mokytojai supranta įtraukijį ugdymą, kokias įgyvendinimo sąlygas ir iššūkius įvardija, kaip vertina pagalbos sistemą, bendradarbiavimą bei kokias tobulinimo kryptis mato praktikoje.

Pirmiausia analizuojama kategorija „Įtraukiojo ugdymo samprata“, kuri siejama su pirmuoju interviu klausimu: „Kaip Jūs suprantate įtraukijį ugdymą?“. Šiuo klausimu siekta nustatyti, kokius įtraukiojo ugdymo aspektus mokytojai laiko svarbiausiais. Išanalizavus atsakymus, išskirtos subkategorijos pateikiamos 17 lentelėje.

17 lentelė. Mokytojų įtraukiojo ugdymo sampratos analizė

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo samprata	Vertybinė nuostata	„Lygybė ir prieinamumas – visi turi teisę mokytis kartu“ (M6); „kiekvienam turi būti užtikrintos lygios galimybės mokytis ir ugdytis“ (M12); „ugdymas, užtikrinantis lygias galimybes visiems mokytis kartu“ (M13); „kiekvienam vaikui jaustis svarbiam ir priimtam klasėje“ (M18).	4
	Mokinių įtrauktis bendrame ugdymo procese	„visi mokiniai <...> mokosi kartu toje pačioje mokykloje, bendrai su visa klase“ (M1); „mokiniai su SUP mokosi kartu bendrojo lavinimo mokykloje“ (M2); „visi mokiniai <...> mokosi kartu su savo bendraamžiais artimiausioje mokykloje“ (M3); „visi mokiniai <...> mokosi kartu bendrojo ugdymo klasėje“ (M8); „visi mokiniai mokosi kartu klasėje“ (M9).	5
	Ugdymo proceso pritaikymas	„kiekvienam stengiamasi sudaryti tinkamas sąlygas mokytis pagal savo galimybes“ (M5); „ugdymo procesas pritaikomas kiekvieno mokinio individualiems poreikiams“ (M10); „atsižvelgiama į individualius mokinių poreikius“ (M12); „pritaikant turinį, metodus ir aplinką“ (M17); „diferencijavimą, individualizavimą ir visiems prieinamą ugdymo aplinką“ (M8); „Įtraukę mokymąsi suprantu, kaip mokinių mokymą su skirtingais jų gebėjimais“ (M16).	6
	Mokinio emocinės gerovės užtikrinimas	„Svarbu, kad kiekvienas vaikas jaustųsi priimtas“ (M11); „vaikas gali patirti sėkmę, jaučiasi saugus, su juo elgiamasi pagarbiai“ (M12); „Mokinys turi jausti, kad jis geba atlikti užduotis <...> ir yra vertinamas“ (M15); „emocinis saugumas“ (M13).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo samprata	Aktyvus SUP mokinių dalyvavimas ir asmeninė pažanga	„kiekvienam iš jų yra sudaromos sąlygos pasiekti asmeninės pažangos“ (M7); „kiekvienas mokinys galėtų aktyviai dalyvauti ugdymo procese, patirti sėkmę ir daryti asmeninę pažangą“ (M14); „kiekvienas vaikas patirtų asmeninę pažangą“ (M15); „kiekvienam vaikui yra sudaromos sąlygos visapusiškai dalyvauti ugdymo procese“ (M17).	4

Sudaryta darbo autorės pagal mokytojų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 17 lentelės, mokytojų atsakymuose įtraukiojo ugdymo samprata atsiskleidžia kaip kelių tarpusavyje susijusių aspektų visuma. Dažniausiai mokytojai įtrauktį sieja su mokinių **įtrauktimi bendrame ugdymo procese** ir **ugdymo proceso pritaikymu** individualiems mokinio poreikiams. Tai rodo, kad mokytojams įtraukusis ugdymas nėra tik mokinio buvimas bendrojo ugdymo klasėje, bet ir realus ugdymo turinio, metodų, aplinkos bei mokymosi sąlygų pritaikymas skirtingų gebėjimų ir poreikių mokiniams.

Išanalizvus informantų atsakymus išryškėja mokytojų **vertybinė nuostata**. Mokytojai pabrėžia lygybę, prieinamumą, kiekvieno mokinio teisę mokytis kartu ir būti priimtam klasėje. Galima daryti prielaidą, kad įtraukijį ugdymą mokytojai supranta ne tik kaip ugdymo organizavimo būdą, bet ir kaip pagarba mokinių įvairovei bei siekis sudaryti vienodas galimybes ir ugdymosi sąlygas kiekvienam mokiniui.

Svarbu aptarti dar vieną išryškėjusią subkategoriją - **mokinio emocinės gerovės užtikrinimas**. Atsakymuose pabrėžiama, kad mokinys turi jaustis saugus, priimtas, vertinamas ir galintis patirti sėkmę. Tai rodo, kad mokytojai įtrauktį sieja ne tik su akademinio mokymusi, bet ir su mokinio savijauta klasėje bei priklausymo bendruomenei jausmu. Atsakymuose taip pat matomas požiūris, kad įtraukusis ugdymas reikalauja **aktyvaus SUP mokinių dalyvavimo ir asmeninės pažangos**. Anot informantų įtraukusis ugdymas neturėtų apsiriboti vien SUP mokinių dalyvavimu bendrojo ugdymo klasėje. Svarbu, kad mokiniams būtų sudaromos sąlygos aktyviai įsitraukti į ugdymo procesą, patirti sėkmę ir siekti asmeninės pažangos. Tai rodo, kad mokytojai įtrauktį sieja ne tik su fiziniu mokinio buvimu klasėje, bet ir kaip realų jo dalyvavimą, individualių galimybių ir poreikių atliepimą bei pažangos skatinimą.

Išanalizavus mokytojų įtraukiojo ugdymo sampratą, toliau bus aptariama antra klausimų grupė – įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygų ir iššūkių. Ši klausimų grupė apima mokytojų darbo pobūdžio pokyčius po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių, pagrindinius iššūkius dirbant su SUP mokiniais, pasirengimo dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis vertinimą, specialistų, priemonių, laiko ir metodinės pagalbos pakankamumą, fizinės aplinkos pritaikymą, įgyvendinimo praktikoje vertinimą bei galimas pagalbos stiprinimo kryptis.

Atsakymai analizuojami ne pagal kiekvieną klausimą atskirai, o pagal tyrimo metu išryškėjusias temas. Analizės metu išskirtos trys pagrindinės kategorijos: įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai ir įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys. Pirmiausia analizuojami mokytojų įvardyti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos ir išskirtos 7 subkategorijos: **teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkis, darbo pobūdžio kaita, mokytojų darbo krūvis ir mokinių poreikių įvairovė, mokytojų praktinių kompetencijų poreikis, specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas, priemonių, metodinės pagalbos ir laiko trūkumas, fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumai bei mokytojo emocinis krūvis ir vidinių resursų poreikis**. Jas nagrinėsime 18 lentelėje.

18 lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos mokytojų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos	Teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkis	„Mano darbas nepasikeitė, nes ir iki 2024 m. dirbau su SUP mokiniais“ (M7); „Iš esmės mano darbas po 2024 m. rugsėjo 1 d. nelabai pasikeitė“ (M16); „Liko toks pat darbas kaip ir buvo“ (M6).	3
	Darbo pobūdžio kaita, mokytojų darbo krūvis ir mokinių poreikių įvairovė	„Darbas tapo labiau orientuotas į kiekvieną vaiką individualiai“ (M1); „padidėjo atsakomybė ir darbo krūvis“ (M1); „Darbas tapo intensyvesnis, padaugėjo planavimo“ (M3); „dabar privalau ne tik paruošti bendrą pamokos medžiagą, bet ir individualiai pritaikyti užduotis“ (M15); „klasėje gali būti skirtingų specialiųjų poreikių turinčių mokinių, o tokių mokinių klasėje gali būti ir ne vienas“ (M2); „sudėtinga suderinti visų mokinių poreikius vienoje klasėje“ (M16).	6
	Mokytojų praktinių kompetencijų poreikis	„Žinių nuolat trūksta“ (M2); „teorijos žinau daug <...>, bet praktikoje vis dar trūksta specifinių žinių“ (M3); „jaučiuosi pasirengęs teoriškai, tačiau praktikoje vis dar trūksta specifinių metodinių žinių“ (M13); „praverstų daugiau praktinių žinių – ne tik teorijos“ (M18).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos	Specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas	„Neturime logopedo, psichologo. O specialiojo pedagogo krūvis didelis“ (M3); „specialistų ir mokytojo padėjėjų stygius klasėse“ (M13); „trūkstatų etatų specialistų ir padėjėjų“ (M13); „Nors mokykloje tam tikra pagalba yra teikiama, savo vedamose pamokose jos negaunu, todėl visas darbas su specialiujų ugdymosi poreikių mokiniais dažniausiai tenka man pačiai“ (M14).	4
	Priemonių, metodinės pagalbos ir laiko trūkumas	„Tokiems mokiniams reikia daugiau pagalbos, priemonių“ (M2); „jaučiamas specializuotų mokymo priemonių ir metodinės medžiagos trūkumas“ (M14); „priemonės ir metodinės medžiagos daugėja, bet didžiausias stygius juntamas dėl laiko trūkumo“ (M13); „trūksta laiko individualiam darbui su mokiniais“ (M16).	4
	Fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumai	„Mokyklos aplinka yra nepakankamai pritaikyta“ (M14); „trūksta specialiai įrengtų erdvių mokiniams, kuriems reikalinga ramesnė aplinka ar sensorinė pagalba“ (M14); „trūksta specializuotų poilsio erdvių“ (M13); „ne visada pakanka technologinių priemonių“ (M14).	4
	Mokytojo emocinis krūvis ir vidinių resursų poreikis	„Emocinė įtampa“ (M3); „elgesio ar emocijų sutrikimai reikalauja didelių vidinių resursų“ (M3); „dėl to dar labiau išauga emocinis bei administracinis darbo krūvis“ (M13); „Mano darbas tapo kur kas sudėtingesnis ir reikalaujantis daug daugiau vidinių išteklių“ (M15).	4

Sudaryta darbo autorės pagal mokytojų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 18 lentelės, mokytojų atsakymuose įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai pirmiausia siejami su **darbo pobūdžio kaita** po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių. Dalis mokytojų nurodo, kad jų darbas tapo labiau orientuotas į kiekvieną mokinį individualiai, padidėjo atsakomybė, planavimo, dokumentavimo ir užduočių pritaikymo poreikis. Tai rodo, kad teisiniai pokyčiai mokytojų darbe labiausiai atsiskleidė per didesnę individualizavimo, diferencijavimo ir mokinių pažangos stebėjimo poreikį.

Kartu mokytojai pažymi, kad jų darbas po 2024 m. rugsėjo 1 d. iš esmės nepasikeitė, nes su SUP mokiniais jie dirbo ir anksčiau. Tai leidžia teigti, kad teisinių pokyčių poveikis mokytojų praktikai nėra vienodas: vieniems mokytojams pokyčiai reiškė didesnę darbo krūvį ir naujus reikalavimus, kitiems – jau anksčiau vykdytų veiklų tęstinumą.

Iššūkiu tampa **padidėjęs krūvis ir mokinių poreikių įvairovė**. Mokytojai teigia, kad pamokose reikia derinti skirtingus mokinių gebėjimus, rengti įvairaus lygio užduotis, pritaikyti vertinimą ir skirti daugiau individualaus dėmesio. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas mokytojų kasdienėje praktikoje reikalauja daugiau pasirengimo, lankstumo ir gebėjimo dirbti su labai skirtingais mokiniais vienoje klasėje.

Kitas svarbus iššūkis – tai **mokytojų praktinių kompetencijų poreikis**. Informantai pažymi, kad teorinių žinių ne visada pakanka, o dirbant su SUP mokiniais reikalingos konkrečios praktinės strategijos, metodinės žinios ir aiškūs sprendimai, kaip organizuoti darbą pamokoje. Tai leidžia teigti, kad mokytojams svarbi ne tik bendra informacija apie įtrauktį, bet ir praktinė pagalba, kurią galima tiesiogiai taikyti ugdymo procese.

Lentelėje taip pat išryškėja **specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas**. Mokytojai nurodo, kad nepakankamas logopedo, psichologo, specialiojo pedagogo ar mokinio padėjėjo prieinamumas apsunkina pagalbos teikimą ir didina mokytojo atsakomybę. Su tuo glaudžiai susijęs ir **priemonių, metodinės pagalbos bei laiko trūkumas**. Mokytojams reikia ne tik papildomų priemonių, bet ir daugiau laiko pasirengti diferencijuotoms užduotims, individualiai dirbti su mokiniais ir pritaikyti ugdymo turinį.

Dalis informantų atkreipia dėmesį ir į **fizinės aplinkos bei ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumus**. Mokytojai mini ramesnių erdvių, sensorinės pagalbos, technologinių priemonių ar specialiai pritaiktos aplinkos poreikį. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik pedagoginių sprendimų, bet ir tinkamai parengtos mokymosi aplinkos.

Verta paminėti **mokytojo emocinį krūvį ir vidinių resursų poreikį**. Informantų atsakymuose atsiskleidžia emocinė įtampa, nuovargis ir didesnis vidinių resursų poreikis dirbant su skirtingų poreikių mokiniais. Tai rodo, kad po teisinių pokyčių įtraukusis ugdymas mokytojų patirtyje tapo ne tik metodiniu ar organizaciniu, bet ir emociniu iššūkiu.

Išanalizavus mokytojų įvardytus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius, svarbu aptarti ir veiksnius, kurie padeda mokytojams dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis. Informantų atsakymai rodo, kad įtraukties įgyvendinimą stiprina ne vien išorinė pagalba, bet ir paties mokytojo taikomi ugdymo organizavimo sprendimai, gebėjimas lanksčiai pritaikyti ugdymo procesą, mokinio padėjėjo pagalba, mokytojo profesinis tobulėjimas bei palanki klasės atmosfera. Šie veiksniai pateikiami 19 lentelėje.

19 lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai mokytojų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai	Ugdymo individualizavimas ir lankstus vertinimas	„diferencijuojau užduotis“ (M16); „supaprastinu užduotis, pateikiu aiškesnes instrukcijas“ (M14); „užduotis duodu mažesniais etapais“ (M3); „leidžiu mokiniams pasirinkti skirtingas atsakymo formas“ (M14).	4
	Mokytojų kvalifikacijos stiprinimas	„Mokymai, seminarai padeda geriau suprasti skirtingus mokinių poreikius ir taikyti įvairius metodus“ (M12); „Svarbiausia – nuolatinis profesinis tobulėjimas: žinios apie specialiuosius ugdymosi poreikius, diferencijavimą, elgesio valdymą“ (M4); „dalyvavimas konferencijose, kur mokytojai dalijasi gerąja patirtimi“ (M14); „turiu patirties, bet vis dar mokausi“ (M18).	4
	Ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymas	„naudoju vaizdines priemones bei technologijas“ (M13); „vizualizacijas, interaktyvias užduotis“ (M3); „aktyviai tvarkomos erdvės individualiam darbui ir sensorinei iškrovai“ (M3); „tinkamai pritaikyta aplinka – nusiraminimo kampelis, sensorinės priemonės“ (M17).	4
	Mokinio padėjėjo pagalba	„Labai vertinu mokinio padėjėjo pagalbą, nes padėjėjas skiria individualų dėmesį mokiniui, padeda atlikti užduotis, ko pasekoje mokytojas efektyviau valdo visą klasę“ (M12); „labai svarbus mokytojo padėjėjo dalyvavimas pamokoje“ (M13); „mokinio padėjėjas padeda vaikui įsitraukti į veiklą“ (M17); „mokinio padėjėjo pagalba leidžia skirti daugiau dėmesio kitiems mokiniams“ (M18).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai	Mokytojo motyvacija ir lankstumas	„vidinė motyvacija ir noras padėti kiekvienam vaikui“ (M18); „mokytojo vidinė motyvacija, lankstumas ir gebėjimas prisitaikyti prie skirtingų situacijų“ (M14); „pozityvus požiūris į vaikų įvairovę ir gebėjimas lanksčiai prisitaikyti“ (M17); „vaiko sėkmės akimirkos <...> suteikia motyvacijos tęsti darbą“ (M3).	4
	Palankus klasės mikroklimatas ir mokinių tarpusavio palaikymas	„pačių mokinių geranoriškumas ir vienas kito palaikymas kuriant įtraukią klasės atmosferą“ (M13); „Prie sėkmės stipriai prisideda pačių mokinių geranoriškumas bei jų priimančias požiūris“ (M15); „Stengiuosi kurti rutiną ir struktūrą, nes tai padeda vaikams jaustis saugiau ir geriau orientuotis dienoje. <...> Daug dėmesio skiriu paskatinimui, teigiamam grįžtamajam ryšiui, padedu vaikams išmokyti išreikšti emocijas, spręsti konfliktus“ (M17); „Man įtraukusis ugdymas reiškia galimybę kiekvienam vaikui jaustis svarbiam ir priimtam klasėje. Tai ne tik mokymasis kartu, bet ir aplinka, kurioje kiekvienas gali augti savo tempu ir patirti sėkmę“ (M18).	4

Sudaryta darbo autorės pagal mokytojų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 19 lentelės, mokytojai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinančius veiksnius visų pirmą sieja su **ugdymo individualizavimu ir lankstesniu vertinimu**. Informantai nurodo, kad jiems padeda diferencijuotos užduotys, aiškesnės instrukcijos, užduočių išskaidymas ir galimybė mokiniams rinktis skirtingas atsakymo formas. Tai rodo, kad mokytojai įtrauktį įgyvendina per konkrečius pamokos organizavimo sprendimus.

Taip pat svarbus veiksnys, kuri tyrime minėjo ir vadovai, yra **mokytojų kvalifikacijos stiprinimas**. Mokytojai teigia, kad mokymai, įvairūs seminarai bei konferencijos, gerosios patirties dalijimasis ir pastovus domėjimasis naujais ugdymo metodais padeda geriau suprasti skirtingus mokinių poreikius. Tai leidžia teigti, kad įtraukusis ugdymas reikalauja nuolatinio mokytojo mokymosi ir gebėjimo pritaikyti žinias praktikoje.

Mokytojų atsakymuose išryškėja ir **ugdymo aplinkos bei priemonių pritaikymo** svarba. Vizualinės priemonės, technologijos, interaktyvios užduotys, sensorinės priemonės ar nusiramino erdvės padeda mokiniams lengviau įsitraukti į ugdymo procesą. Kartu akcentuojama ir **mokinio padėjėjų pagalba**, kuri leidžia skirti daugiau individualaus dėmesio mokiniui ir padeda mokytojui efektyviau organizuoti darbą klasėje.

Atskirai išsiskiria **mokytojo motyvacija, lankstumas ir palankus klasės mikroklimatas**. Mokytojai pabrėžia, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui svarbus jų pačių noras padėti mokiniui, gebėjimas prisitaikyti prie skirtingų situacijų, mokinių geranoriškumas, tarpusavio palaikymas ir geras mikroklimatas klasėje. Tai rodo, kad įtraukties sėkmė priklauso ne tik nuo priemonių ar pagalbos specialistų, bet ir nuo mokytojo laikysenos bei santykių klasėje.

Nors mokytojai įvardija nemažai veiksnių, padedančių dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, jų atsakymuose kartu išryškėja ir sritys, kurias būtina stiprinti. Todėl toliau analizuojamos įtraukiojo ugdymo tobulintinos sritys, susijusios su specialistų ir mokinio padėjėjų poreikiu, praktiniais mokymais, metodine pagalba, laiko stoka, fizinės aplinkos pritaikymu, mokytojų emocine gerove. Šios sritys pateikiamos 20 lentelėje.

20 lentelė. Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys mokytojų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys	Papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikis	„Labiausiai trūksta: daugiau švietimo pagalbos specialistų, mokytojo padėjėjo“ (M8); „Labiausiai trūksta didesnio mokinio padėjėjų skaičiaus, daugiau švietimo pagalbos specialistų“ (M14); „specialistų ir mokytojo padėjėjų stygius klasėse“ (M13); „didesnis mokytojų padėjėjų skaičius padėtų efektyviau organizuoti ugdymo procesą“ (M16).	4
	Praktinių mokymų ir metodinės pagalbos stiprinimas	„daugiau praktinių mokymų mokytojams, aiškesnių metodinių rekomendacijų“ (M8); „reikalingi praktiniai, ilgalaikiai mokymai mokytojams ir aiškos metodinės rekomendacijos“ (M14); „parengtų pritaiktų užduočių pavyzdžių, pamokų planų su diferencijavimu“ (M2); „reikalingi daugiau praktinių mokymų, kurie padėtų dar geriau suprasti vaikų poreikius ir taikyti tinkamus ugdymo būdus kasdienėje veikloje“ (M17).	4
	Laikas individualiam darbui bei pasirėngimui	„papildomo laiko pasiruošimui“ (M8); „Labiausiai trūksta laiko pasiruošti diferencijuotoms pamokoms ir individualizuotoms užduotims“ (M14); „didelis laiko poreikis ruošiant skirtingo sudėtingumo medžiagą pamokai“ (M3); „trūksta laiko individualiam darbui su mokiniais“ (M16).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys	Specializuotų priemonių ir metodinės medžiagos plėtra	„Trūksta mokymo priemonių, metodinės medžiagos“ (M8); „jaučiamas specializuotų mokymo priemonių ir metodinės medžiagos trūkumas, ypač skirtos konkrečioms sutrikimams“ (M14); „trūksta specializuotų poilsio erdvių <...> ir modernių <...> skaitmeninių priemonių“ (M13); „gerai būtų, kad būtų parengtų pritaikytų užduočių pavyzdžių“ (M2).	4
	Fizinės aplinkos ir sensorinių / nusiramino erdvių pritaikymas	„vis dar trūksta sensorinių erdvių, pritaikytų mokymo priemonių, universalaus dizaino sprendimų“ (M8); „trūksta specialiai įrengtų erdvių mokiniams, kuriems reikalinga ramesnė aplinka ar sensorinė pagalba“ (M14); „trūksta specializuotų poilsio erdvių“ (M13); „Darželio grupėje yra įrengtas nusiramino kampelis, kuris yra svarbi fizinės aplinkos dalis“ (M17).	4
	Aiškesnės sistemos palaikymas	„aiškesnių metodinių rekomendacijų“ (M8); „sumažinti administracinę naštą“ (M14); „daugiau laiko bendradarbiavimui tarp specialistų ir mokytojų“ (M14); „pasirengimas yra procesas, o ne vienkartinis rezultatas“ (M8).	4
	Mokytojų emocinės gerovės stiprinimas	„didesnis dėmesys mokytojų emocinei sveikatai ir prevencijai nuo perdegimo“ (M3); „elgesio ar emocijų sutrikimai reikalauja didelių vidinių resursų“ (M3); „darbo krūvis dirbant su SUP mokiniams tampa emociškai ir fiziškai varginantis“ (M3); „mano darbas tapo kur kas sudėtingesnis ir reikalaujantis daug daugiau vidinių išteklių“ (M15).	4

Sudaryta darbo autorės pagal mokytojų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 20 lentelės, mokytojų atsakymuose ryškiausiai išsiskiria **papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikis**. Informantai pabrėžia, kad mokytojui vienam sudėtinga užtikrinti kokybišką pagalbą visiems skirtingų poreikių mokiniams, todėl mokinio padėjėjo, specialiojo pedagogo, psichologo ar kitų švietimo pagalbos specialistų pagalba tampa viena svarbiausių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygų.

Kita svarbi subkategorija yra **praktinių mokymų ir metodinės pagalbos stiprinimas**. Mokytojai pabrėžia, kad jiems reikalingos ne tik teorinės žinios, bet konkretūs, kasdienėje pamokoje pritaikomi sprendimai: pritaikytų užduočių pavyzdžiai, diferencijuoti pamokų planai, aiškos metodinės rekomendacijos ir ilgalaikiai praktiniai mokymai. Tai rodo, kad mokytojai įtraukiojo ugdymo kokybę sieja su realia, praktiškai naudinga pagalba, o ne tik su bendromis įtraukties nuostatomis.

Mokytojai taip pat pabrėžia, kad svarbus veiksnys yra **laikas individualiam darbui bei pasirengimui**. Mokytojų atsakymuose matyti, kad užduočių individualizavimas, mokymo turinio

pritaikymas ir skirtingų mokinių poreikių derinimas reikalauja daug papildomo pasirengimo. Todėl laiko trūkumas tampa ne tik organizacine problema, bet ir veiksniu, kuris riboja galimybes kokybiškai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą.

Informantai taip pat išskiria **specializuotų priemonių, metodinės medžiagos ir fizinės aplinkos pritaikymo poreikį**. Mokytojai mini pritaikytas mokymo priemones, skaitmenines priemones, sensorines ar nusiraminimo erdves, kurios padėtų geriau atliepti mokinių poreikius. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas mokytojų požiūriu reikalauja ne tik mokytojo pastangų, bet ir tinkamai parengtos aplinkos bei konkrečių priemonių. Mokytojai taip pat paminėjo, kad jiems trūksta **aiškesnės sistemos palaikymo**. Mokytojų atsakymai leidžia teigti, kad jiems svarbu turėti aiškas rekomendacijas, mažiau perteklinio administravimo ir daugiau laiko tiesioginiam darbui su mokiniais. Tai rodo, kad įtraukties įgyvendinimas turi būti paremtas ne tik mokytojo atsakomybe, bet ir aiškiai organizuota pagalbos sistema.

Svarbi mokytojų atsakymuose atsiskleidusi subkategorija yra **mokytojų emocinės gerovės stiprinimas**. Mokytojai kalba apie vidinių resursų poreikį, emocinį ir fizinį nuovargį, perdegimo prevenciją. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas kelia ne tik metodinius ar organizacinius, bet ir emocinius iššūkius, todėl rūpinimasis mokytojo savijauta turėtų būti laikomas viena iš pagalbos sistemos dalių.

Išanalizavus mokytojų požiūrį į įtraukiojo ugdymo sampratą, įgyvendinimo iššūkius, stiprinančius veiksnius ir tobulintinas kryptis, toliau pereinama prie bendradarbiavimo klausimų grupės. Ši grupė leidžia atskleisti, kaip mokytojai vertina bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais ir mokinių tėvais, nes šių dalyvių įsitraukimas yra svarbus užtikrinant nuoseklią pagalbą SUP mokiniams.

Pirmiausia analizuojamas mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas. Mokytojų atsakymai rodo, kad specialistų pagalba svarbi suprantant mokinio poreikius, parenkant tinkamas ugdymo strategijas, dalijantis patirtimi ir ieškant praktinių sprendimų. Šie aspektai pateikiami 21 lentelėje.

21 lentelė. Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas mokytojų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas	Bendradarbiavimas kaip būtina įtraukiojo ugdymo sąlyga	„Bendradarbiavimą vertinu teigiamai ir kaip būtina sąlygą, nes specialistų įžvalgos padeda geriau suprasti mokinio poreikius“ (M13); „Bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais vertinu kaip labai svarbią ugdymo proceso dalį“ (M17); „Vertinu labai teigiamai. Bendradarbiavimas padeda geriau suprasti mokinių poreikius ir rasti veiksmingus sprendimus“ (M18); „Bendradarbiavimas yra labai svarbus ir dažniausiai naudingas“ (M8).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas	Specialistų pagalba suprantant mokinio poreikius ir parenkant ugdymo strategijas	„Dirbant kartu su logopedu, socialiniu pedagogu atsiranda aiškesnis mokinio poreikių supratimas, galima lengviau parinkti tinkamas strategijas, pasiskirstyti atsakomybėmis“ (M12); „Jų pagalba padeda geriau suprasti vaikų poreikius, rasti tinkamus ugdymo būdus ir efektyviau spręsti iškilusius sunkumus“ (M17); „specialistų įžvalgos padeda geriau suprasti mokinio poreikius“ (M13); „gerėja mokinių pasiekimai“, kai bendradarbiavimas vyksta nuosekliai su logopedais, specialiaisiais pedagogais ir psichologais (M8).	4
	Komandinis darbas ir atsakomybių pasidalijimas	„Atsirado poreikis dirbti komandoje su mokinio padėjėju, logopedu, socialiniu pedagogu, glaudžiai bendradarbiauti su šeima – aptariant vaiko poreikius, pažangą, reikalingą pagalbą“ (M12); „Mokytojas nesijaučia vienas, pagalba mokiniui tampa nuoseklesnė ir efektyvesnė“ (M12); „komandinio darbo svarbą – bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais bei tėvais leidžia geriau pažinti vaiką ir užtikrinti nuoseklų ugdymą“ (M17); „Jaučiu, kad nesu viena šiame procese“ (M18).	4
	Konsultacijos ir pasidalijimas informacija	„Labiausiai padeda glaudus bendradarbiavimas su kolegomis ir švietimo pagalbos specialistais, nes dalijimasis patirtimi leidžia rasti efektyvesnius sprendimus“ (M13); „Labiausiai padeda: kolegų bendradarbiavimas, specialistų pagalba, praktiniai mokymai, dalijimasis patirtimi“ (M8); „Turimos priemonės ir kolegų pagalba leidžia rasti sprendimus net sudėtingesnėse situacijose“ (M18); „specialistai dalijasi savo patirtimi“ (M7).	4
	Specialistų prieinamumo ir bendradarbiavimo sistemiškumo	„sėkmingą darbą dažnai riboja specialistų trūkumas bei laiko stoka bendriems aptarimams“ (M13); „konsultacijos ne visada būna tokios dažnos, kokių reikėtų praktikoje“ (M13); „kartais trūksta specialistų arba jų prieinamumo“ (M8); „realybėje nėra specialiųjų pedagogų“ (M12).	4

Sudaryta darbo autorės pagal mokytojų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 21 lentelės, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas atsiskleidžia per penkias subkategorijas: **bendradarbiavimas kaip būtina įtraukiojo ugdymo sąlyga, specialistų pagalba suprantant mokinio poreikius ir parenkant ugdymo strategijas, komandinis darbas ir atsakomybių pasidalijimas, konsultacijos ir pasidalijimas informacija bei specialistų prieinamumo ir bendradarbiavimo sistemiskumo stoka.**

Pirmiausia mokytojų atsakymuose išryškėja **bendradarbiavimas kaip būtina įtraukiojo ugdymo sąlyga**. Informantai pabrėžia, kad specialistų pagalba yra svarbi organizuojant pagalbą SUP mokiniams ir priimant tinkamus ugdymo sprendimus. Su tuo glaudžiai siejasi ir **specialistų pagalba suprantant mokinio poreikius ir parenkant ugdymo strategijas**, nes mokytojai nurodo, kad specialistų įžvalgos padeda tiksliau suprasti mokinio situaciją ir pasirinkti tinkamus ugdymo būdus.

Kita svarbi kryptis yra **komandinis darbas ir atsakomybių pasidalijimas**. Mokytojai akcentuoja, kad bendradarbiaujant su specialistais pagalba mokiniui tampa nuoseklesnė, o mokytojas nesijaučia vienas. Taip pat išryškėja subkategorija **konsultacijos ir pasidalijimas informacija**, kai bendri aptarimai, konsultacijos ir specialistų patirtis padeda rasti konkrečius sprendimus pamokoje.

Vis dėlto lentelėje atsiskleidžia ir **specialistų prieinamumo ir bendradarbiavimo sistemiskumo stoka**. Mokytojai nurodo, kad specialistų pagalba ne visada prieinama laiku, trūksta bendrų aptarimų, grįžtamojo ryšio ir nuoseklios pagalbos sistemos.

Aptarus mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą, toliau analizuojama kita svarbi bendradarbiavimo sritis – mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas. Mokytojų atsakymai rodo, kad tėvų požiūris į vaiko poreikius, jų įsitraukimas, lūkesčiai ir grįžtamasis ryšys turi reikšmės pagalbos mokiniui nuoseklumui. Šie aspektai pateikiami 22 lentelėje.

22 lentelė. Mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas mokytojų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas	Pozityvus tėvų įsitraukimas	„Bendraudama su ugdytinių tėvais sunkumų nepatiriu. Bendravimas yra sklandus, palaikome gerą, atvirą ir bendradarbiavimu grįstą ryšį“ (M17); „Dalijamės ir kartu ieškome bendrų sprendimų“ (M17); „Tie tėvai, kurie aktyviai domisi vaiko sėkme, nuoširdžiai pasitiki mokytojo kompetencija, jo metodais ir teikiamomis rekomendacijomis“ (M15); „Toks pasitikėjimas leidžia kurti konstruktyvų dialogą“ (M15).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas	Tėvų sunkumai pripažįstant vaiko poreikius	„Kartais tėvai ne visada priima vaiko sunkumus“ (M5); „Tėvai nevisada nori pripažinti, kad vaikas yra kitoks, kad jam reikalinga pagalba“ (M6); „tėvai nenori pripažinti vaiko sunkumų“ (M18); „neigimas ar nenoras priimti pagalbos poreikį“ (M8).	4
	Skirtingi mokytojų ir tėvų lūkesčiai	„Kartais tėvai <...> tikisi greitų rezultatų, todėl sudėtinga susitarti dėl bendrų sprendimų“ (M5); „kartais jaučiamas skirtingas požiūris į įtraukijį ugdymą“ (M9); „Kai kurie tėvai <...> tikisi greitesnių ir geresnių rezultatų, nei realiai galima pasiekti“ (M9); „Dažniausiai kyla sunkumų dėl skirtingų tėvų lūkesčių“ (M16).	4
	Tėvų įsitraukimo ir grįžamojo ryšio stoka	„trūksta būtino grįžamojo ryšio ir bendradarbiavimo“ (M15); „bendradarbiavimo stokos ir ne visada priimamo grįžamojo ryšio“ (M16); „ne visi tėvai įsitraukia į procesą“ (M8); „Kartais sunku rasti bendrą požiūrį“ (M18).	4
	Komunikacijos ir informacijos trūkumas ir bendrų sprendimų paieška	„komunikacijos stoka arba konfliktinės situacijos“ (M8); „Tada reikia daug kantrybės ir aiškaus bendravimo“ (M18); „sudėtinga susitarti dėl bendrų sprendimų“ (M5); „pastangos suvienodinti visų tėvų požiūrį į ugdymo svarbą“ (M15).	4

Sudaryta darbo autorės pagal mokytojų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 22 lentelės, mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas atsiskleidžia per kelias subkategorijas: **pozityvus tėvų įsitraukimas, tėvų sunkumai pripažįstant vaiko poreikius, skirtingi mokytojų ir tėvų lūkesčiai, tėvų įsitraukimo ir grįžamojo ryšio stoka** bei **komunikacijos sunkumai ir bendrų sprendimų paieška**.

Pirmiausia mokytojų atsakymuose matyti, kad kai kuriais atvejais bendradarbiavimas su tėvais vyksta sklandžiai. Dalis informantų įžiūri **pozyityvų ir konstruktyvų bendradarbiavimą su tėvais**. Tokį bendradarbiavimą mokytojai sieja su atviru bendravimu, pasitikėjimu, tėvų domėjimusi vaiko sėkme ir bendrų sprendimų paieška. Tai rodo, kad tėvų įsitraukimas gali būti svarbus pagalbos mokiniui tęstinumo veiksnys.

Vis dėlto analizuojant interviu duomenis labiau išryškėja ir bendradarbiavimo sunkumai. Mokytojai mini, kad daliai **tėvų sunku pripažinti vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius** arba pagalbos būtinybę. Taip pat dažnai skiriasi mokytojų ir **tėvų lūkesčiai**: tėvai kartais tikisi greitų rezultatų arba kitaip vertina vaiko situaciją.

Kita svarbi problema – **tėvų įsitraukimo ir grįžtamojo ryšio stoka**. Kai tėvai nepakankamai įsitraukia arba nepriima mokytojo teikiamo grįžtamojo ryšio, tampa sunkiau užtikrinti nuoseklią pagalbą vaikui. Todėl mokytojų atsakymuose pabrėžiama aiškos komunikacijos, kantrybės ir bendro požiūrio į vaiko ugdymą svarba. Šioje vietoje išryškėja **komunikacijos ir informacijos trūkumas ir bendrų sprendimų paieška**. Mokytojų atsakymai rodo, kad bendravimą su tėvais kartais apsunkina nepakankama komunikacija, skirtingas situacijos supratimas ar konfliktinės situacijos, todėl svarbu palaikyti aiškų ir nuoseklų dialogą, kuris padėtų susitarti dėl bendrų vaiko ugdymo sprendimų.

Apibendrinant mokytojų interviu duomenų analizę galima teigti, kad mokytojai įtraukiję ugdymą supranta kaip visų mokinių mokymąsi kartu, ugdymo proceso pritaikymą individualiems poreikiams, lygių galimybių užtikrinimą ir mokinio emocinės gerovės stiprinimą. Jų atsakymuose įtrauktis labiausiai siejama su kasdieniu darbu klasėje, todėl ypač svarbūs tampa diferencijavimas, individualizavimas, lankstus vertinimas ir mokinio aktyvus dalyvavimas ugdymo procese.

Mokytojų atsakymai rodo, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas praktikoje kelia nemažai iššūkių. Po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių dalis mokytojų esminių pokyčių nepajuto, nes su SUP mokiniams dirbo ir anksčiau, tačiau daugumos atsakymuose išryškėjo padidėjęs darbo krūvis, didesnė atsakomybė, laiko trūkumas, praktinių kompetencijų poreikis, specialistų ir mokinio padėjėjų stoka bei emocinis krūvis.

Kartu mokytojai įvardija ir veiksnius, kurie padeda dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis: mokinio padėjėjų pagalbą, švietimo pagalbos specialistų įžvalgas, ugdymo individualizavimą, profesinį tobulėjimą, pritaikytas priemones ir palankų klasės mikroklimatą. Bendradarbiavimo analizė parodė, kad specialistų pagalba laikoma būtina, tačiau jos veiksmingumą riboja prieinamumo ir laiko trūkumas. Bendradarbiaujant su tėvais išryškėja tiek pozityvus įsitraukimas, tiek sunkumai, susiję su vaiko poreikių pripažinimu, skirtingais lūkesčiais ir grįžtamojo ryšio stoka.

Taigi mokytojų požiūriu kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui būtinos realios praktinės sąlygos: pakankamas specialistų ir mokinio padėjėjų skaičius, aiškos metodinės rekomendacijos, praktiniai mokymai, daugiau laiko individualiam darbui, pritaikyta ugdymo aplinka ir emocinis mokytojų palaikymas.

4.3 Švietimo pagalbos specialistų interviu duomenų analizė

Siekiant papildyti vadovų ir mokytojų interviu analizę, šiame poskyryje analizuojami švietimo pagalbos specialistų atsakymai. Šios informantų grupės požiūris tyrime yra svarbus, nes specialistai

tiesiogiai dalyvauja vertinant mokinių ugdymosi poreikius, planuojant pagalbą, konsultuojant mokytojus ir tėvus bei prisidedant prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje.

Švietimo pagalbos specialistų atsakymai analizuojami pagal tas pačias pagrindines klausimų grupes ir kryptis kaip ir kitų respondentų grupių: įtraukiojo ugdymo samprata, įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos, stiprinantys veiksniai, tobulintinos kryptys ir bendradarbiavimas. Tokia struktūra leidžia išlaikyti tyrimo rezultatų analizės nuoseklumą ir vėliau palyginti skirtingų informantų grupių požiūrius.

Pirmiausia analizuojama kategorija „Įtraukiojo ugdymo samprata“. Ši kategorija leidžia atskleisti, kaip švietimo pagalbos specialistai supranta įtraukujį ugdymą ir kokius jo aspektus laiko svarbiausiais. Specialistų interviu duomenų analizė pateikiama 23 lentelėje.

23 lentelė. Švietimo pagalbos specialistų įtraukiojo ugdymo sampratos analizė

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo samprata	Vertybinė nuostata	„užtikrinti lygiavertes galimybes dalyvauti, mokytis ir tobulėti“ (PS8); „vienodą teisę į mokymąsi su savo bendraamžiais“ (PS7); „kiekvienam vaikui sudaromos sąlygos, kad jis galėtų mokytis ir tobulėti“ (PS2).	3
	Mokinių įtrauktis bendrame ugdymo procese	„visi mokiniai, taip pat ir turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, mokosi kartu bendrojo ugdymo klasėse“ (PS1); „visi vaikai mokosi kartu, nepriklausomai nuo jų ypatumų“ (PS2); „Visi vaikai mokosi kartu, net jei turi skirtingus gebėjimus ar sunkumų“ (PS4); „visi vaikai, nepaisant jų gebėjimų, poreikių ar socialinės padėties, mokosi kartu bendrojoje mokykloje“ (PS8).	4
	Ugdymo proceso pritaikymas	„sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui mokytis pagal savo galimybes, pritaikant mokymo metodus, užduotis“ (PS1); „aplinkos, lavinimo ir ugdymo pritaikymą vaiko ar mokinio individualiems gebėjimams ir poreikiams“ (PS3); „atsižvelgiama į konkretaus SUP turinčio mokinio gebėjimus, galias, poreikius“ (PS5); „ugdymas yra pritaikomas kiekvienam vaikui“ (PS8).	4
	Švietimo pagalbos užtikrinimas	„teikiant reikalingą specialistų pagalbą“ (PS1); „gauti reikalingą personalizuotą pagalbą“ (PS7); „gaunant visą reikiamą pagalbą“ (PS6); „yra sukuriamą komanda iš mokytojų ir specialistų, kuri ugdyt, lavins, stiprins šias stipriąsias mokinio puses“ (PS5).	4
	Mokyklos / ugdymo sistemos prisitaikymas prie mokinio	„svarbu, kad sistema prisitaikytų prie vaiko, o ne vaikas prie sistemos“ (PS10); „ugdymas yra pritaikomas kiekvienam vaikui“ (PS8); „mokykla stengiasi jiems padėti“ (PS4).	3

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 23 lentelės, švietimo pagalbos specialistai įtraukujį ugdymą supranta kaip **visų mokinių dalyvavimą bendrame ugdymo procese**, kai mokiniai, nepaisant jų gebėjimų, poreikių ar

sunkumų, mokosi kartu bendrojo ugdymo mokykloje. Specialistų atsakymuose taip pat išryškėja **vertybinė nuostata** – pabrėžiamos lygiavertės galimybės, teisė mokytis kartu ir sąlygų sudarymas kiekvienam vaikui mokytis bei tobulėti.

Svarbi specialistų sampratos dalis yra **ugdymo proceso pritaikymas individualiems mokinio poreikiams**. Informantai akcentuoja, kad įtraukusis ugdymas neapsiriboja mokinio buvimu klasėje – būtina pritaikyti mokymo metodus, užduotis, aplinką ir pagalbą pagal konkretaus mokinio gebėjimus. Taip pat ryškiai atsiskleidžia **švietimo pagalbos užtikrinimas**, nes specialistai įtrauktį sieja su reikalingos, personalizuotos pagalbos teikimu mokiniui.

Atsakymuose matomas ir **mokyklos / ugdymo sistemos pritaikymo prie mokinio** aspektas. Specialistų požiūriu, ne mokinys turi pritaikyti prie sistemos, o ugdymo sistema turi sudaryti sąlygas mokytis pagal jo galimybes. Taigi specialistų įtraukiojo ugdymo samprata labiausiai siejama su mokymusi kartu, individualiu poreikių atliepimu, pagalbos teikimu ir ugdymo sistemos lankstumu.

Išanalizavus švietimo pagalbos specialistų įtraukiojo ugdymo sampratą, toliau pereinama prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygų ir iššūkių analizės. Šioje klausimų grupėje nagrinėjama, kaip po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių keitėsi specialistų darbo pobūdis, su kokiais sunkumais jie susiduria dirbdami su SUP mokiniais, kaip vertina specialistų pakankamumą, priemonių, laiko, metodinės pagalbos ir fizinės aplinkos pritaikymo klausimus bei kokius sprendimus laiko svarbiausiais siekiant gerinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Kaip ir vadovų bei mokytojų atveju, atsakymai analizuojami ne pagal kiekvieną klausimą atskirai, o pagal išryškėjusias temas. Analizės metu išskirtos tokios pačios pagrindinės kategorijos kaip vadovu ir mokytojų atveju: įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai ir įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys. Pirmiausia analizuojami švietimo pagalbos specialistų įvardyti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai, kurie pateikiami 24 lentelėje.

24 lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos švietimo pagalbos specialistų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos	Teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkis	„Darbo pobūdis iš esmės nepasikeitė – pagrindinės funkcijos, darbo kryptys ir veiklos su mokiniais išliko tos pačios, tik padidėjo darbo apimtis“ (PS1); „neturiu galimybės visapusiškai įvertinti pokyčių, įvykusių po teisinių naujovių“ (PS2); „Nepasikeitė. Tada ir dabar tenka konsultuoti tiek vaikus, turinčius raidos iššūkių, tiek jų tėvus, šeimos narius bei mokytojus“ (PS9); „Kartais atrodo, kad daugiau keičiasi „popierinis“ lygmuo nei realios darbo sąlygos“ (PS10).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos	Darbo pobūdžio kaita, mokytojų darbo krūvis ir mokinių poreikių įvairovė.	„padidėjo specialistų pagalbos poreikis. Be to, atsirado daugiau dokumentacijos – reikia rengti ir pildyti individualius ugdymo ir pagalbos planus“ (PS1); „Padidėjo darbo krūvis, daugiau dėmesio skiriama individualiam darbui su mokiniais <...> taip pat dokumentacijos pildymui“ (PS4); „tenka daugiau laiko skirti darbui su SUP turinčiais mokiniais: pasiruošimui, tiesioginiam darbui <...> pasitarimams“ (PS5); „padaugėjo koordinavimo, konsultavimo ir prevencinės veiklos“ (PS8).	4
	Mokytojų praktinių kompetencijų poreikis	„sudėtinga parinkti tinkamą mokomąją medžiagą, nes kartais realūs mokinio gebėjimai neatitinka to, kas nurodyta pedagoginės psichologinės tarnybos dokumentuose“ (PS1); „trūksta specialių žinių. Manau, kad specialieji pedagogai geba daugiau“ (PS9); „mokytojams dažnai trūksta specifinių žinių, kaip dirbti su tam tikrais sutrikimais“ (PS6); „Metodinė pagalba yra, bet dažnai ji būna gana teorinė ir ne visada pritaikoma konkrečioms situacijoms“ (PS10).	4
	Specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas	„gimnazijoje nėra psichologo, todėl kai kuriose situacijose trūksta specialisto pagalbos“ (PS1); „Ne, dažniausiai jų trūksta, todėl sunku padėti visiems“ (PS4); „trūksta specialiojo pedagogo, kuris galėtų konsultuoti mokytojus dėl ugdymo planų pritaikymo“ (PS5); „specialistų vis tiek nepakanka. Didžiausias trūkumas jaučiamas dėl specialiojo pedagogo nebuvimo“ (PS6).	4
	Priemonių, metodinės pagalbos ir laiko trūkumas	„Didžiausia problema yra laiko trūkumas <...> sunku skirti pakankamai dėmesio individualiam darbui“ (PS1); „sąlygos yra geros, yra darbo medžiagų, tačiau kartais pritrūksta laiko, nes vaikams reikia daugiau dėmesio“ (PS2); „Metodinės pagalbos ir skaitmeninių priemonių atsiranda vis daugiau, tačiau didžiausias deficitas yra laikas“ (PS6); „Didelė darbo dalis skiriama dokumentacijai, todėl mažiau lieka tiesioginiam darbui su vaikais“ (PS10).	4
	Fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumas	„mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymą SUP mokiniams vertinu kaip iš dalies tinkamą <...> jie ne visuomet pakankami visų mokinių individualiems poreikiams“ (PS6); „Labai trūksta specializuotų erdvių: poilsio zonų, sensorinių kambarių ar nusiraminto kampelių“ (PS7); „fizinė aplinka yra gana gerai pritaikyta SUP mokiniams <...> tačiau dar trūksta natūralaus kasdienio įtraukimo“ (PS10); „Vadovybė stengiasi sudaryti sąlygas, tačiau jų galimybės dažnai ribojamos biudžeto“ (PS6).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai ir sąlygos	Specialisto emocinis krūvis ir vidinių resursų poreikis	„susidūrė su labai dideliais iššūkiais, keliamais asmeniškai“ (PS3); „nuolatinis poreikis prisitaikyti prie skirtingų poreikių reikalauja didelių vidinių resursų“ (PS7); „daug papildomų veiklų, daug dokumentacijos, emocinis išsekimas“ (PS7); „situaciją apsunkina emocinių bei elgesio sunkumų valdymas“ (PS6).	4
	Pagalbos formalumas ir fragmentiškumas	„įtraukusis ugdymas vyksta, tačiau dažnai labiau formaliai nei iš esmės“ (PS10); „Vaikai yra klasėse, bet ne visada pilnai įtraukti į mokymosi procesą“ (PS10); „Kartais darbas vyksta fragmentiškai, kiekvienas specialistas dirba savo „lauke“, o nuoseklus, komandiniu principu grįsto darbo trūksta“ (PS10); „pagalba ne visada būna tokia efektyvi, kokia galėtų būti“ (PS10).	4

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų interviu duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 24 lentelės, švietimo pagalbos specialistų atsakymuose įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai atsiskleidžia per kelias subkategorijas: **teisinių pokyčių ir praktinio įgyvendinimo atotrūkį, darbo pobūdžio kaitą, padidėjusį krūvį ir mokinių poreikių įvairovę, mokytojų praktinių kompetencijų poreikis, specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumą, priemonių, metodinės pagalbos ir laiko trūkumą, fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumus, specialisto emocinį krūvį ir vidinių resursų poreikį bei pagalbos formalumą ir fragmentiškumą.**

Pirmiausia išryškėja, kad po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių specialistų darbo pobūdis keitėsi nevienodai. Dalis informantų nurodo, kad pagrindinės jų darbo funkcijos išliko tos pačios, tačiau padidėjo darbo apimtys, dokumentacijos kiekis, konsultavimo, koordinavimo ir individualaus darbo poreikis. Tai rodo, kad teisiniai pokyčiai specialistų darbe labiau pasireiškė ne per visiškai naujas funkcijas, o per didesnę darbo intensyvumą ir atsakomybę.

Ryški subkategorija yra **darbo pobūdžio kaita, padidėjęs krūvis ir mokinių poreikių įvairovė.** Specialistai pabrėžia, kad tenka daugiau laiko skirti individualiam darbui su SUP mokiniams, pagalbos planavimui, dokumentų rengimui, konsultacijoms ir mokinių poreikių vertinimui. Įtraukiojo ugdymo sąlygomis specialistų darbas tampa labiau kompleksinis, nes reikia reaguoti į skirtingus mokinių ugdymosi, emocinius, socialinius ir elgesio poreikius.

Kita svarbi sritis yra **mokytojų praktinių kompetencijų poreikis.** Specialistai nurodo, kad realūs mokinių gebėjimai ne visada sutampa su dokumentuose pateikta informacija, todėl tenka ieškoti papildomų metodų, kurti ar pritaikyti užduotis ir individualiai vertinti mokinio situaciją. Tai leidžia teigti,

kad įtraukiojo ugdymo praktikoje svarbios ne tik formalios rekomendacijos, bet ir konkretūs, mokinio poreikius atitinkantys metodiniai sprendimai.

Išanalizavus pagalbos specialistų interviu duomenis taip pat aiškiai matomas **specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas**. Specialistai mini psichologo, specialiojo pedagogo ar kitų specialistų stoką, taip pat nepakankamą pagalbos prieinamumą. Šis trūkumas apsunkina nuoseklų pagalbos teikimą ir didina esamų specialistų darbo krūvį.

Svarbus iššūkis yra ir **priemonių, metodinės pagalbos ir laiko trūkumas**. Specialistai dažniausiai akcentuoja ne vien priemonių stoką, bet būtent laiko trūkumą individualiam darbui, pasirengimui, dokumentacijai ir tiesioginei pagalbai mokiniui. Tai rodo, kad net esant tam tikroms priemonėms ar metodinei medžiagai, jų veiksmingas taikymas priklauso nuo realių darbo sąlygų ir turimo laiko.

Atsakymuose taip pat atsiskleidžia **fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymo ribotumai**. Nors kai kuriose mokyklose jau yra sensorinių kabinetų ar kitų pritaikytų erdvių, specialistai pažymi, kad jų ne visada pakanka visų mokinių poreikiams. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik specialistų darbo, bet ir tinkamos fizinės bei ugdymo aplinkos.

Atskirai svarbu paminėti **specialisto emocinį krūvį ir vidinių resursų poreikį**. Specialistai nurodo, kad darbas su skirtingų poreikių mokiniais, emocinių ir elgesio sunkumų valdymas, didelė dokumentacijos apimtis ir nuolatinis poreikis prisitaikyti reikalauja daug vidinių resursų. Tai leidžia teigti, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas kelia ne tik organizacinius, bet ir emocinius profesinius iššūkius.

Nauja ir specialistų atsakymuose ypač svarbi subkategorija yra **pagalbos formalumas ir fragmentiškumas**. Kai kurie informantai pastebi, kad įtraukusis ugdymas kartais vyksta labiau formaliai nei realiai, o pagalba nėra pakankamai nuosekli. Tai rodo, kad vien mokinio buvimas bendrojo ugdymo klasėje dar neužtikrina tikros įtraukties, jeigu trūksta bendros sistemos, komandinių susitarimų ir nuoseklaus pagalbos organizavimo.

Išanalizavus švietimo pagalbos specialistų įvardytus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius, svarbu aptarti ir veiksnius, kurie padeda specialistams dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis. Nors informantai akcentuoja padidėjusį darbo krūvį, laiko stoką, specialistų trūkumą ir pagalbos fragmentiškumą, jų atsakymuose taip pat išryškėja tam tikri teigiami veiksniai, padedantys užtikrinti pagalbą SUP mokiniams. Todėl toliau analizuojama kategorija įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai (žr. 25 lentelę).

25 lentelė. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai
švietimo pagalbos specialistų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai	Specialistų komandos prieinamumas	„Mūsų gimnazijoje yra socialinis pedagogas, logopedas ir psichologo asistentas. Taip pat kiekvienam ypatingų poreikių vaikui yra paskirtas padėjėjas. Tai labai padeda darbe“ (PS2); „Gimnazijoje turime darnią specialistų komandą – 2 socialines pedagoges, psichologę, specialiąją pedagogę ir logopedę. Tai pakankamai didelė komanda kompleksinei pagalbai“ (PS3); „Įtraukijį ugdymą vertinu teigiamai, nes mokykloje dirba specialistų komanda, kuri padeda užtikrinti mokinių ugdymosi poreikių tenkinimą ir teikia reikiamą pagalbą“ (PS4); „Formaliai specialistų mokykloje pakanka: spec., socialiniai pedagogai, logopedas, psichologas“ (PS10).	4
	Ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymas	„Priemonių yra, tačiau dažnai tenka papildomai ieškoti ar kurti mokymo medžiagą“ (PS1); „Mokyklos fizinė aplinka iš dalies pritaikyta vaikams, turintiems specialiųjų poreikių. Planuojama netrukus pradėti naudoti liftą, kuris pagerins judėjimo galimybes mokyklos erdvėse“ (PS4); „Metodinės pagalbos ir skaitmeninių priemonių atsiranda vis daugiau“ (PS6); „sensorinio kambario buvimas <...> padeda mažinti emocinę įtampą ir palaiko mokinių savireguliaciją“ (PS2).	4
	Mokinio padėjėjų pagalba	„Kiekvienam ypatingų poreikių vaikui yra paskirtas padėjėjas. Tai labai padeda darbe“ (PS2); „Dažnai į metodinės grupės posėdžius kviečiami mokinio padėjėjai, dirbantys su SUP mokiniais. Jie šalia mokinių praleidžia daugiausiai laiko, todėl pastebi daugiau niuansų elgesio kaitoje, dirgiklių buvime, reakcijų stabilume“ (PS3); „Gimnazijoje dirba 6 mokinio padėjėjai, kurie teikia pagalbą įvairių raidos sutrikimų turintiems mokiniams 1–8 klasėse“ (PS3); „Vis dėlto kartais jaučiamas mokinio padėjėjų trūkumas, tačiau bendrai sudaromos sąlygos įtraukiamam ugdymui įgyvendinti yra palankios ir nuolat tobulinamos“ (PS4).	4
	Specialisto profesinės žinios, patirtis ir motyvacija	„Labiausiai padeda noras padėti vaikams ir profesinės žinios, kurios leidžia ieškoti tinkamų būdų dirbti su skirtingų poreikių mokiniais“ (PS1); „Efektyvumas slypi visapusiškame vaiko poreikių ir galimybių įvertinime“ (PS3); „Tam, kad galėčiau parinkti tinkamus metodus, priemones, turiu skirti nemažai laiko pažinti kiekvieno mokinio raidos lygį, individualius gebėjimus, stiprybes bei ugdymosi ypatumus“ (PS5); „Labiausiai padeda <...> asmeninė motyvacija ir tikėjimas, kad kiekvienas vaikas gali pasiekti pažangą“ (PS10).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinantys veiksniai	Ugdymo individualizavimas	„tenka papildomai ieškoti ar kurti pritaikytas užduotis“ (PS1); „ieškoti įvairių individualių metodų ir būdų, kaip paskatinti mokinius aktyviau dalyvauti ugdymo procese“ (PS1); „Tam, kad galėčiau parinkti tinkamus metodus, priemones, turiu skirti nemažai laiko pažinti kiekvieno mokinio raidos lygį, individualius gebėjimus, stiprybes bei ugdymosi ypatumus“ (PS5); „ne visada užsiėmimai praeina pagal iš anksto numatytą planą, tenka keisti ir prisitaikyti prie vaiko poreikių tuo metu“ (PS8).	4

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 25 lentelės, švietimo pagalbos specialistai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinančius veiksnius sieja su keliomis pagrindinėmis subkategorijomis: **specialistų komandos prieinamumu, ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymu, mokinio padėjėjų pagalba, specialisto profesinėmis žiniomis, patirtimi ir motyvacija bei ugdymo individualizavimu.**

Pirmiausia išryškėja **specialistų komandos prieinamumo** reikšmė. Specialistų atsakymuose matyti, kad logopedo, socialinio pedagogo, psichologo, specialiojo pedagogo ar kitų pagalbos specialistų buvimas mokykloje sudaro palankesnes sąlygas teikti kompleksinę pagalbą SUP mokiniams. Tai leidžia pagalbą organizuoti ne vieno darbuotojo pastangomis, bet pasitelkiant skirtingų sričių specialistų kompetencijas.

Kita svarbi kryptis – **ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymas**. Specialistai pabrėžia, kad darbui su SUP mokiniams padeda sensoriniai kambariai, pritaikytos ugdymo priemonės, skaitmeninės priemonės ir tinkamesnės fizinės aplinkos sąlygos. Tai rodo, kad pagalbos veiksmingumas priklauso ne tik nuo specialisto kompetencijų, bet ir nuo materialinių bei aplinkos resursų. Atskirai išryškėja **mokinio padėjėjų pagalba**. Specialistai akcentuoja, kad mokinio padėjėjai yra svarbūs, nes jie daug laiko praleidžia šalia mokinių, pastebi jų elgesio, reakcijų ir emocinės būsenos pokyčius, padeda užtikrinti kasdienę pagalbą. Todėl mokinio padėjėjo vaidmuo specialistų požiūriu yra reikšmingas tiek mokinio stebėsenai, tiek praktiniam pagalbos teikimui. Taip pat svarbi subkategorija yra **specialisto profesinės žinios, patirtis ir motyvacija**. Informantai pabrėžia, kad darbui įtraukiojo ugdymo sąlygomis būtina gerai pažinti mokinio raidos lygį, gebėjimus, stiprybes ir ugdymosi ypatumus. Specialistų atsakymuose matyti, kad jų profesinė patirtis, motyvacija ir noras padėti mokiniui tampa svarbia sąlyga ieškant tinkamų pagalbos būdų.

Galiausiai, specialistai akcentuoja **ugdymo individualizavimą**. Atsakymuose matyti, kad dirbant su SUP mokiniais dažnai reikia papildomai ieškoti ar kurti pritaikytas užduotis, keisti iš anksto numatytą veiklą ir prisitaikyti prie konkretaus vaiko poreikių tuo metu. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas specialistų praktikoje reikalauja lankstumo, individualaus požiūrio ir gebėjimo greitai pritaikyti pagalbos metodus.

Išanalizavus švietimo pagalbos specialistų įvardytus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprinančius veiksnius, toliau svarbu aptarti sritis, kurias, informantų nuomone, reikėtų tobulinti. Specialistų atsakymai rodo, kad nors mokyklose jau yra tam tikrų pagalbos resursų, priemonių ir pritaikytų erdvių, praktikoje vis dar išlieka specialistų, laiko, metodinės pagalbos, fizinės aplinkos pritaikymo ir pagalbos organizavimo trūkumų.

Todėl toliau analizuojama kategorija įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys. Šioje kategorijoje išryškinami specialistų siūlomi sprendimai ir pokyčiai, kurie galėtų pagerinti pagalbos teikimą SUP mokiniams ir sustiprinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokyklose. Tobulintinos kryptys pateikiamos 26 lentelėje.

26 lentelė. Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys švietimo pagalbos specialistų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys	Papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikis	„Pagalbos teikimą ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą labiausiai pagerintų didesnis mokinio padėjėjų skaičius, kad būtų galima užtikrinti nuoseklesnę individualią pagalbą mokiniams“ (PS4); „Būtina mažinti mokinių skaičių klasėse, kuriose mokosi SUP vaikai, bei didinti etatų skaičių švietimo pagalbos specialistams ir mokytojų padėjėjams“ (PS6); „Mokykloje trūksta pagalbos specialistų tokių kaip specialusis pedagogas ar psichologas. dėl to dirbama daugiau komandiniu principu ir ieškoma papildomų sprendimų, kad kiekvienas mokinyt gautų reikiamą dėmesį“ (PS8); „Mūsų komandoje trūksta specialaus pedagogo“ (PS9).	4
	Mokytojų praktinių kompetencijų poreikis	„Be to, nuolatiniai mokymai ir kvalifikacijos tobulinimas padėtų dar efektyviau taikyti įtraukiojo ugdymo principus praktikoje“ (PS4); „Nuolat reikia kelti savo kvalifikaciją, daugiau domėtis vaikų raida ir sindromais“ (PS4); „Reikalingi praktiniai mokymai, orientuoti į realias situacijas klasėje, o ne tik teoriją“ (PS10); „Metodinė pagalba yra, bet dažnai ji būna gana teorinė ir ne visada pritaikoma konkrečioms situacijoms“ (PS10).	4

Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys	Daugiau laiko individualiam darbui ir tiesioginei pagalbai	„Darbo kokybę pagerintų ir mažesnis administracinės dokumentacijos krūvis, leidžiantis daugiau laiko skirti tiesioginiam darbui su mokiniais“ (PS4); „Taip pat labai svarbu mažinti biurokratinę naštą ir skirti daugiau laiko tiesioginiam darbui su vaikais“ (PS10); „Didžiausia problema yra laiko trūkumas. Kaip specialusis pedagogas turiu nedaug valandų darbui su mokiniais, todėl sunku skirti pakankamai dėmesio individualiam darbui“ (PS1); „laiko nuolat trūksta. Didelė darbo dalis skiriama dokumentacijai, todėl mažiau lieka tiesioginiam darbui su vaikais“ (PS10).	4
	Specializuotų priemonių ir metodinės medžiagos plėtra	„Vadovėliai gimtąja kalba, metodinės priemonės“ (PS3); „Trūksta metodinės medžiagos darbui su autizmo sindromą turinčiais mokiniais. Taip pat mokymo priemonių nepakankamas kiekis“ (PS3); „Priemonių yra, tačiau dažnai tenka papildomai ieškoti ar kurti mokymo medžiagą“ (PS1); „Priemonių po truputį atsiranda, tačiau laiko nuolat trūksta“ (PS10)	4
	Fizinės aplinkos ir sensorinių / nusiramino erdvių pritaikymas	„Gimnazijoje turime nemažai pritaiktų aplinkų, bet jų neužtenka. Vaikams su labai dideliais raidos sutrikimais nėra galimybės užtikrinti poilsio ir ramybės gimnazijos erdvėse ir klasėse“ (PS3); „Labai trūksta specializuotų erdvių: poilsio zonų, sensorinių kambarių ar nusiramino kampelių“ (PS7); „Mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymą SUP mokiniams vertinu kaip iš dalies tinkamą – turime bazinius pritaikymus ir saugią aplinką, tačiau jie ne visuomet pakankami visų mokinių individualiems poreikiams“ (PS6); „Mokyklos fizinė aplinka iš dalies pritaikyta vaikams, turintiems specialiųjų poreikių. Planuojama netrukus pradėti naudoti liftą, kuris pagerins judėjimo galimybes mokyklos erdvėse“ (PS4).	4
	Aiškesnės pagalbos sistemos ir jos nuoseklumo stiprinimas	„Labiausiai reikėtų stiprinti komandinį darbą - kad visi specialistai ir mokytojai dirbtų kaip viena sistema“ (PS10); „Trūksta bendros sistemos ir aiškaus susitarimo, kaip turėtų vykti bendras darbas“ (PS10); „Įtraukusis ugdymas vyksta, tačiau dažnai labiau formaliai nei iš esmės. Vaikai yra klasėse, bet ne visada pilnai įtraukti į mokymosi procesą“ (PS10); „Kartais atrodo, kad daugiau keičiasi „popierinis“ lygmuo nei realios darbo sąlygos“ (PS10).	4
	Ankstyva sunkumų diagnostika ir savalaikė pagalba	„Manau, kad labai svarbi yra ankstyva vaikų sunkumų diagnostika ir pagalba“ (PS1); „Jau ikimokyklinio ugdymo grupėje, jei mokytojas pastebi net ir nedidelius vaiko raidos ar mokymosi sunkumus, apie tai reikėtų atvirai kalbėti su tėvais, o ne slėpti ar sakyti, kad „vaikas išaugs““ (PS1); „Ankstyvas problemos pastebėjimas ir laiku suteikta pagalba gali labai padėti vaikui įveikti sunkumus ir pasiekti geresnių mokymosi rezultatų ateityje“ (PS1).	3

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Išanalizavus švietimo pagalbos specialistų atsakymus, kategorijoje „Įtraukiojo ugdymo tobulintinos kryptys“ buvo išskirtos 7 subkategorijos: **papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikis, praktinių mokymų ir metodinės pagalbos stiprinimas, daugiau laiko individualiam darbui ir tiesioginei pagalbai, specializuotų priemonių ir metodinės medžiagos plėtra, fizinės aplinkos ir nusiramino bei sensorinių erdvių pritaikymas, aiškesnės pagalbos sistemos ir jos nuoseklumo stiprinimas, ankstyva sunkumų diagnostika ir savalaikė pagalba.**

Kaip matyti iš 26 lentelės, švietimo pagalbos specialistai įtraukiojo ugdymo tobulinimą pirmiausia sieja su **papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikiu**. Informantai atsakymuose pabrėžiama, kad didesnis pagalbos specialistų ir mokinio padėjėjų skaičius leistų užtikrinti nuoseklesnę individualią pagalbą SUP mokiniams.

Kita svarbi subkategorija yra **mokytojų praktinių kompetencijų poreikis**. Specialistai akcentuoja, kad mokymai turėtų būti orientuoti į realias situacijas, o metodinė pagalba turėtų būti praktiškai pritaikoma konkrečioms mokinių poreikiams. Taip pat išryškėja **daugiau laiko individualiam darbui ir tiesioginei pagalbai poreikis**, nes administracinė našta ir dokumentacija mažina tiesioginiam darbui su mokiniams skiriamą laiką.

Išanalizavus duomenis taip pat išryškėja **specializuotų priemonių ir metodinės medžiagos plėtos bei fizinės aplinkos ir nusiramino, sensorinių erdvių pritaikymo poreikis**. Specialistai pabrėžia, kad įtraukiojo ugdymo kokybė priklauso ne tik nuo specialistų kompetencijų, bet ir nuo tinkamų priemonių, pritaikytų erdvių bei materialinių sąlygų.

Ypač svarbi aiškesnės **pagalbos sistemos ir jos nuoseklumo stiprinimo** subkategorija. Specialistų atsakymai rodo, kad įtraukusis ugdymas kartais lieka labiau formalus nei realiai įgyvendintas, todėl reikalingi aiškesni susitarimai, nuoseklesnis pagalbos organizavimas ir mažesnis fragmentiškumas. Nauja specialistų atsakymuose išryškėjusi subkategorija – **ankstyva sunkumų diagnostika ir savalaikė pagalba**. Ši subkategorija rodo, kad specialistai ypatingą reikšmę teikia ankstyvam vaiko sunkumų pastebėjimui ir laiku suteiktai pagalbai.

Išanalizavus švietimo pagalbos specialistų įvardytus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius, stiprinančius veiksnius ir tobulintinas kryptis, toliau pereinama prie bendradarbiavimo klausimų grupės. Analizuojant švietimo pagalbos specialistų atsakymus bendradarbiavimo klausimų grupėje, išskirtos trys pagrindinės kryptys: bendradarbiavimas su mokytojais, mokyklos vadovybės požiūris ir parama bei bendradarbiavimas su mokinių tėvais. Šios kryptys iš esmės siejasi su vadovų ir mokytojų analizėje išryškėjusiomis bendradarbiavimo temomis, tačiau specialistų atsakymuose papildomai atsiskleidžia vadovybės paramos ir pagalbos organizavimo svarba. Šios kryptys leidžia atskleisti, kaip pagalbos

mokiniui organizavimas priklauso nuo skirtingų mokyklos bendruomenės narių įsitraukimo, tarpusavio komunikacijos ir bendrų susitarimų.

Pirmiausia analizuojamas švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas su mokytojais. Specialistų atsakymai leidžia įvertinti, kaip vyksta informacijos dalijimasis, konsultavimas, bendrų sprendimų paieška ir ugdymo strategijų derinimas dirbant su SUP mokiniams. Šie aspektai pateikiami 27 lentelėje.

27 lentelė. Švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas švietimo pagalbos specialistų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas	Bendradarbiavimas per VGK ir atvejų aptarimus	„Bendradarbiavimas vyksta per Vaiko gerovės komisijos (VGK) posėdžius bei neformalias konsultacijas. Kartu aptariame mokinių pasiekimus, deriname Individualizuotas programas“ (PS6); „Dirba VGK, kur sprendžiami vaikų ugdymo klausimai“ (PS9); „Kartais trūksta bendrų aptarimų apie mokinių mokymosi sunkumus, pritaikytas užduotis ir mokymo metodus“ (PS1).	3
	Konsultavimasis ir dalijimasis informacija	„Bendradarbiavimas su mokytojais vyksta per nuolatinį bendravimą, keitimąsi informacija apie mokinius ir bendrą efektyviausių darbo metodų paiešką“ (PS2); „Mokytojai nuolatos kreipiasi. Konsultuoju mokytojus“ (PS9); „Su mokytojais stengiuosi bendrauti kiekvieną savo darbo dieną. Paprastai mokytojai yra atviri, noriai dalijasi savo išvalgomis“ (PS5); „Svarbu nuolat palaikyti atvirą komunikaciją, aptarti mokinių poreikius“ (PS4).	4
	Ugdymo strategijų derinimas ir bendrų sprendimų paieška	„Mes aptariame kylančius sunkumus, deriname taikomas metodus ir stengiamės kartu užtikrinti geriausią įmanomą pagalbą mokiniams“ (PS2); „Svarbu nuolat palaikyti atvirą komunikaciją, aptarti mokinių poreikius ir suderinti taikomas ugdymo strategijas. Tai padeda užtikrinti nuoseklų darbą su mokiniams ir geresnius ugdymo rezultatus“ (PS4); „Jei nepavyksta - mokytojai noriai kreipiasi pagalbos ir konsultacijų į specialistus. Kartu aptariama analizuojama ir ieškoma būdų problemai pašalinti“ (PS3); „Ieškome bendrai optimalių sprendimų, dirbant su SUP vaikais“ (PS9).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas	Bendradarbiavimo nuoseklumo ir bendros sistemos trūkumas	„Bendradarbiavimas su mokytojais vyksta, tačiau norėtųsi, kad jis būtų aktyvesnis“ (PS1); „Kartais trūksta bendrų aptarimų apie mokinių mokymosi sunkumus, pritaikytas užduotis ir mokymo metodus“ (PS1); „Bendradarbiavimas labai priklauso nuo konkretaus mokytojo požiūrio“ (PS10); „Trūksta bendros sistemos ir aiškaus susitarimo, kaip turėtų vykti bendras darbas“ (PS10).	4
	Bendradarbiavimo sistemiškumo stoka	„Taip pat būtų labai svarbu, kad tai, ką mokiniai išmoka užsiėmimuose su specialistu, būtų toliau įtvirtinama ir pamokose kartu su klase“ (PS1); „Toks nuoseklus darbas padėtų mokiniams geriau pritaikyti įgytus įgūdžius ir pasiekti geresnių mokymosi rezultatų“ (PS1); „Tai padeda užtikrinti nuoseklų darbą su mokiniais ir geresnius ugdymo rezultatus“ (PS4).	3

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 27 lentelės, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas atsiskleidžia per kelias subkategorijas: **bendradarbiavimą per VGK ir atvejų aptarimus, konsultavimąsi ir informacijos dalijimąsi, ugdymo strategijų derinimą ir bendrų sprendimų paiešką, bendradarbiavimo nuoseklumo ir bendros sistemos trūkumą bei pagalbos tęstinumo pamokose poreikį.**

Pirmiausia išryškėja **bendradarbiavimas per VGK ir atvejų aptarimus**. Specialistų atsakymuose matyti, kad bendradarbiavimas su mokytojais vyksta per Vaiko gerovės komisijos posėdžius, neformalias konsultacijas, mokinių pasiekimų aptarimą ir individualizuotų programų derinimą. Tai rodo, kad bendradarbiavimas dažnai organizuojamas per konkrečias mokyklos pagalbos struktūras.

Taip pat svarbi subkategorija yra **konsultavimasis ir dalijimasis informacija**. Specialistai nurodo, kad mokytojai kreipiasi konsultacijų, dalijasi įžvalgomis apie mokinius, aptaria jų poreikius ir keičiasi informacija. Tokia komunikacija padeda geriau suprasti mokinio situaciją ir pasirinkti tinkamesnius pagalbos būdus.

Kita nemažiau svarbi subkategorija yra **ugdymo strategijų derinimas ir bendrų sprendimų paieška**. Specialistų atsakymuose pabrėžiama, kad kartu su mokytojais aptariami kylantys sunkumai, derinami taikomi metodai ir ieškoma optimalių sprendimų dirbant su SUP mokiniais. Tai leidžia teigti,

kad bendradarbiavimas yra svarbus ne tik informacijos perdavimui, bet ir praktiniam ugdymo proceso pritaikymui.

Vis dėlto atsakymuose išryškėja taip pat **bendradarbiavimo sistemiškumo stoka**. Kai kurie specialistai pastebi, kad bendradarbiavimas ne visada yra pakankamai aktyvus, trūksta bendrų aptarimų, o jo kokybė priklauso nuo konkretaus mokytojo požiūrio. Tai rodo, kad bendradarbiavimas dar ne visada yra sistemingas ir vienodai veikiantis visoje mokykloje.

Išanalizavus informantų interviu duomenys buvo išskirta nauja subkategorija – **pagalbos tęstinumo pamokose poreikis**. Specialistai pabrėžia, kad tai, ko mokinsys išmoksta individualiuose užsiėmimuose su specialistu, turėtų būti toliau įtvirtinama pamokose kartu su klase. Ši subkategorija rodo, kad specialistų požiūriu pagalba mokiniui turi būti ne epizodinė, o tęstinė ir susieta su kasdieniu ugdymo procesu

Aptarus švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimą, toliau analizuojama kita bendradarbiavimo kryptis – **specialistų bendravimas su mokinių tėvais**. Šioje dalyje remiamasi tik specialistų atsakymais į klausimą apie sunkumus, kylančius bendraujant su mokinių tėvais. Analizuojant atsakymus siekiama atskleisti, kokie veiksniai apsunkina pagalbos mokiniui nuoseklumą ir bendrų sprendimų priėmimą. Toliau 28 lentelėje pateikiami išryškėję aspektai.

28 lentelė. Švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas specialistų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas	Pozityvus tėvų įsitraukimas	„Per mano darbo praktiką dar neteko susidurti su rimtais sunkumais bendraujant“ (PS7); „Bendravimas su mokinių tėvais yra teigiamas ir grindžiamas bendru tikslu – vaiko gerove. Dirbame viena kryptimi, siekdami padėti vaikui kuo geriau integruotis ir tobulėti“ (PS8); „Bendradarbiaujant su tėvais vadovaujuosi šiais principais: atvirą dialogą, nuoseklus informavimas ir bendradarbiavimas“ (PS8).	3
	Tėvų sunkumai pripažįstant vaiko poreikius	„Kartais tėvams būna sunku priimti informaciją apie vaiko mokymosi sunkumus ar specialiuosius ugdymosi poreikius“ (PS1); „Kartais tėvai nepakankamai supranta vaiko sunkumus arba nenori jų pripažinti, taip pat ne visada priima vaiko ypatumus“ (PS4); „Sunkiausia, kai tėvai nepripažįsta vaiko turimų sunkumų“ (PS6); „Sunkumų kyla tik tuomet, kai tėvai nesupranta vaikų poreikių“ (PS9).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas	Skirtingi tėvų ir specialistų lūkesčiai	„Pagrindiniai sunkumai bendradarbiaujant su tėvais yra susiję su skirtingu vaiko ypatumų supratimo lygiu ir kartais skirtingais lūkesčiais dėl ugdymo proceso“ (PS2); „Sunkiausia, kai tėvai nepripažįsta vaiko turimų sunkumų arba tikisi momentinių rezultatų be darbo namuose“ (PS6); „Tėvai nuslepia dalį informacijos apie vaiką, kas vėliau sukelia netikėtas pasėkmes arba tėvai tikisi, kad jų vaikas, atėjęs į bendrojo ugdymo įstaigą, gali beveik pavyti savo bendraamžių raidą“ (PS5); „Didžiausi sunkumai kyla dėl skirtingų lūkesčių ir požiūrio. Kai kurie tėvai neigia vaiko sunkumus arba tikisi greitų rezultatų“ (PS10).	4
	Tėvų įsitraukimo ir rekomendacijų laikymosi stoka	„Taip pat ne visada pavyksta užtikrinti nuoseklų bendradarbiavimą ir rekomendacijų laikymąsi namuose“ (PS1); „Sunkiausia, kai tėvai nepripažįsta vaiko turimų sunkumų arba tikisi momentinių rezultatų be darbo namuose“ (PS6); „Kiti - priešingai - per mažai įsitraukia“ (PS10); „Dažniausiai tėvams buna sunku nubrėžti vaikams ribas, susitarti dėl taisyklių laikymosi, būti nuosekliems savo reikalavimuose ir t.t.“ (PS9).	4
	Komunikacijos ir informacijos trūkumas	„Tėvai nuslepia dalį informacijos apie vaiką, kas vėliau sukelia netikėtas pasėkmes“ (PS5); „Taip pat pasitaiko informacijos apie vaiko poreikius slėpimo atvejų, kas apsunkina pagalbos planavimą“ (PS6); „Taip pat pasitaiko komunikacijos trūkumo, kai informacija nepasiekia arba nėra tinkamai suprantama“ (PS10); „Pagrindiniai sunkumai bendradarbiaujant su tėvais yra susiję su skirtingu vaiko ypatumų supratimo lygiu“ (PS2).	4

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 28 lentelės, švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų bendradarbiavimas atsiskleidžia per penkias subkategorijas: **pozityvus tėvų įsitraukimas, tėvų sunkumai pripažįstant vaiko poreikius, skirtingi tėvų ir specialistų lūkesčiai, tėvų įsitraukimo ir rekomendacijų laikymosi stoka bei komunikacijos ir informacijos trūkumas.**

Pirmiausia matyti, kad dalis specialistų bendravimą su tėvais vertina pozityviai. **Pozityvus bendradarbiavimas su tėvais** siejamas su atviru dialogu, nuosekliu informavimu, bendru tikslu ir vaiko gerovės siekiu. Tai rodo, kad kai tėvai ir specialistai veikia viena kryptimi, pagalba vaikui tampa nuoseklesnė.

Vis dėlto ryškiai išsiskiria **tėvų sunkumai pripažįstant vaiko poreikius**. Specialistai nurodo, kad daliai tėvų sunku priimti informaciją apie vaiko mokymosi sunkumus, specialiuosius ugdymosi poreikius ar vaiko ypatumus. Tokia situacija apsunkina pagalbos planavimą ir bendrų sprendimų priėmimą.

Kita svarbi subkategorija yra **skirtingi tėvų ir specialistų lūkesčiai**. Informantų atsakymuose matyti, kad tėvai kartais tikisi greitų arba sunkiai pasiekiamų rezultatų, o vaiko galimybes ar ugdymo proceso eigą vertina kitaip nei specialistai. Dėl to gali kilti nesusikalbėjimo ir nusivylimo rizika.

Išanalizavus pagalbos specialistų interviu duomenis taip pat išryškėja **tėvų įsitraukimo ir rekomendacijų laikymosi stoka**. Specialistai pabrėžia, kad pagalbos veiksmingumui svarbus ne tik mokyklos darbas, bet ir rekomendacijų tęstinumas namuose, tėvų nuoseklumas bei dalyvavimas pagalbos procese.

Galiausiai išryškėjo **komunikacijos ir informacijos trūkumas**. Kai tėvai nuslepia dalį informacijos apie vaiką arba informacija nėra tinkamai suprantama, specialistams tampa sunkiau tiksliai įvertinti vaiko poreikius ir suplanuoti tinkamą pagalbą.

Išanalizavus švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą su mokytojais ir mokinių tėvais, toliau analizuojamas mokyklos vadovybės požiūris ir raiška įgyvendinant įtraukujį ugdymą specialistų akimis. Ši bendradarbiavimo sritis yra svarbi, nes vadovybės palaikymas, sudaromos sąlygos, priemonių užtikrinimas ir įsitraukimas sprendžiant sudėtingas situacijas turi įtakos pagalbos mokiniui organizavimui ir įtraukties įgyvendinimui mokykloje. Specialistų atsakymai šiuo aspektu pateikiami 29 lentelėje.

29 lentelė. Mokyklos vadovybės požiūris ir raiška įgyvendinant įtraukujį ugdymą specialistų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokyklos vadovybės požiūris ir raška įgyvendinant įtraukujį ugdymą	Vadovybės palaikymas ir teigiamas požiūris	„Požiūris ir administracijos palaikymas apskritai yra teigiami. Gimnazijos vadovybė supranta įtraukiojo ugdymo svarbą, palaiko specialistus ir prisideda prie reikalingos pagalbos mokiniams organizavimo“ (PS2); „Vadovybė palaiko, suteikia reikalingą pagalbą ir sudaro sąlygas kokybiškam darbui“ (PS4); „Mokyklos vadovybės požiūris yra palankus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui“ (PS8); „Įtraukusis ugdymas – visų mūsų bendras reikalas. Administracija įsitraukusi į sprendimų priėmimą“ (PS9).	4

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančios citatos	Teiginių skaičius
Mokyklos vadovybės požiūris ir raška įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	Sąlygų ir priemonių sudarymas	„Gimnazijos administracija stengiasi sudaryti sąlygas mokytis mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių“ (PS1); „Mokykloje dirba mokinio padėjėja, yra įrengtas sensorinis kabinetas“ (PS1); „Buvo atidarytas sensorinis kambarys, įsigyjamos darbai su vaikais reikalingos priemonės tiek, kiek tai leidžia turimi ištekliai“ (PS2); „Mokyklos vadovybė aktyviai skatina įtrauktį, sudaro sąlygas specialistų bendradarbiavimui, skatina savišvieta ir sudaro tam sąlygas“ (PS8).	4
	Problemų sprendimas ir atsakomybių pasidalijimas	„Administracija palaiko įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą ir stengiasi spręsti kylančias problemas“ (PS1); „Yra jaučiama stipri parama, nes kartu analizuojama kiekviena sudėtingesnė situacija, ieškomi sprendimai, pasiskirstoma atsakomybėmis“ (PS5); „Jaučiamas konstruktyvus bendradarbiavimas, skatinamas profesinis tobulėjimas ir atviras dialogas sprendžiant iškylusias situacijas“ (PS4).	3
	Vadovybės paramos ribotumai	„Vadovybė stengiasi sudaryti sąlygas, tačiau jų galimybės dažnai ribojamos biudžeto“ (PS6); „Svarbu ne tik požiūris, bet ir finansinės galimybės“ (PS7); „Vadovybė dažniausiai deklaruoja palaikymą įtraukčiais, tačiau praktikoje kartais trūksta konkrečių sprendimų ir realios pagalbos darbuotojams“ (PS10); „Palaikymas dažniau jaučiamas strateginiame lygmenyje, bet mažiau - kasdienėse situacijose, kai reikia greitų ir praktiškų sprendimų“ (PS10)	4

Sudaryta darbo autorės pagal švietimo pagalbos specialistų interviu tyrimo duomenis, 2026 m.

Kaip matyti iš 29 lentelės, švietimo pagalbos specialistų atsakymuose mokyklos vadovybės požiūris ir raiška įgyvendinant įtraukųjį ugdymą atsiskleidžia per keturias subkategorijas: **vadovybės palaikymas ir teigiamas požiūris, sąlygų ir priemonių sudarymas, problemų sprendimas ir atsakomybių pasidalijimas** bei **vadovybės paramos ribotumai**.

Pirmiausia išryškėja **vadovybės palaikymas ir teigiamas požiūris**. Specialistai nurodo, kad vadovybė supranta įtraukiojo ugdymo svarbą, palaiko specialistus, įsitraukia į sprendimų priėmimą ir sudaro prielaidas pagalbai organizuoti. Tai rodo, kad vadovybės laikysena specialistų požiūriu yra svarbi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlyga.

Kita svarbi sritis yra **sąlygų ir priemonių sudarymas**. Atsakymuose akcentuojama, kad administracija stengiasi sudaryti sąlygas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, rūpinasi mokinio padėjėjo pagalba, sensorinio kambario įrengimu, priemonėmis ir specialistų bendradarbiavimo

galimybėmis. Tai leidžia teigti, kad vadovybės parama specialistų atsakymuose siejama ne tik su deklaruojamu palaikymu, bet ir su konkrečiais organizaciniais sprendimais.

Taip pat išryškėja **problemų sprendimas ir atsakomybių pasidalijimas**. Specialistai pažymi, kad sudėtingesnės situacijos analizuojamos kartu, ieškoma sprendimų, vyksta atviras dialogas ir pasiskirstoma atsakomybėmis. Tokia vadovybės įtrauktis padeda stiprinti pagalbos mokiniui nuoseklumą

Vis dėlto atlikus duomenų analizę paaiškėjo **vadovybės paramos ribotumai**. Informantai nurodo, kad vadovybės pastangas dažnai riboja biudžetas, finansinės galimybės, o kai kuriais atvejais palaikymas labiau jaučiamas strateginiame lygmenyje, tačiau kasdienėse situacijose trūksta konkrečių, greitų ir praktiškų sprendimų.

Apibendrinant švietimo pagalbos specialistų interviu analizę galima teigti, kad specialistai įtraukiję ugdymą suprantą kaip visų mokinių mokymąsi kartu, ugdymo proceso pritaikymą individualiems poreikiams, švietimo pagalbos užtikrinimą ir ugdymo sistemos prisitaikymą prie mokinio. Jų atsakymuose ypač ryškiai atsiskleidžia pagalbos mokiniui organizavimo, specialistų įsitraukimo ir individualių pagalbos būdų taikymo svarba.

Analizė parodė, kad po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių specialistų darbo pobūdis keitėsi nevienodai. Dalis respondentų nurodė, kad pagrindinės funkcijos išliko tos pačios, tačiau padidėjo darbo apimtys, dokumentacijos kiekis, konsultavimo, koordinavimo ir individualios pagalbos poreikis. Pagrindiniai iššūkiai siejami su specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumu, laiko stoka, mokinių poreikių įvairove, metodinės pagalbos ir priemonių trūkumu, fizinės aplinkos ribotumais bei emociniu profesiniu krūviu.

Švietimo pagalbos specialistų atsakymuose išryškėjo, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stiprina specialistų komandos prieinamumas, mokinio padėjėjų pagalba, pritaikyta ugdymo aplinka ir priemonės, specialisto profesinės žinios, patirtis, motyvacija bei individualių pagalbos būdų taikymas. Tobulintinos kryptys siejamos su papildomų specialistų ir mokinio padėjėjų poreikiu, praktiniais mokymais, metodinės pagalbos stiprinimu, didesniu laiku tiesioginei pagalbai, specializuotomis priemonėmis, pritaikytomis erdvėmis ir aiškesne pagalbos sistema. Specialistų atsakymuose papildomai išryškėjo ankstyvos sunkumų diagnostikos ir savalaikės pagalbos svarba.

Bendradarbiavimo analizė parodė, kad veiksmingas įtraukusis ugdymas priklauso nuo mokytojų, specialistų, tėvų ir vadovybės įsitraukimo. Bendradarbiavimas su mokytojais vyksta per konsultacijas, informacijos dalijimąsi, V GK, ugdymo strategijų derinimą ir bendrų sprendimų paiešką, tačiau jo veiksmingumą riboja nuoseklumo ir bendros sistemos trūkumas. Bendradarbiaujant su tėvais išryškėja vaiko poreikių nepripažinimas, skirtingi lūkesčiai, rekomendacijų nesilaikymas ir informacijos stoka.

Vadovybės parama informantų vertinama kaip svarbi sąlyga, tačiau jos veiksmingumas priklauso nuo realių finansinių, organizacinių ir praktinių galimybių.

Taigi galima teigti, kad švietimo pagalbos specialistų požiūriu įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik mokinio dalyvavimo bendrojo ugdymo procese, bet ir nuoseklios, koordinuotos bei laiku teikiamos pagalbos sistemos. Kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui būtina stiprinti specialistų komandą, mokinio padėjėjų pagalbą, metodinį pasirengimą, fizinės aplinkos pritaikymą, ankstyvą sunkumų atpažinimą ir visų mokyklos bendruomenės narių bendradarbiavimą.

DISKUSIJA

Atlikto tyrimo rezultatai leidžia diskutuoti apie tai, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokyklose vis dar išlieka tarp teisinės nuostatos ir praktinės realybės. Teorinėje darbo dalyje įtraukusis ugdymas aptariamas kaip platus procesas, apimantis ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių priėmimą į bendrojo ugdymo klases, bet ir ugdymo proceso, mokyklos aplinkos, švietimo pagalbos bei visos bendruomenės veiklos pritaikymą mokinių įvairovei. Ališauskienė ir Miltenienė (2018) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas yra susijęs su sisteminiais pokyčiais, o ne vien su atskirų mokinių integravimu. Panaši nuostata atsispindi ir NŠA (2022) gairėse, kuriose įtrauktis siejama su mokyklos kultūra, bendruomenės susitarimais, ugdymo organizavimu, pagalbos sistema ir aplinkos pritaikymu.

Empirinio tyrimo rezultatai patvirtina šią teorinę poziciją, tačiau kartu atskleidžia, kad praktikoje įtraukusis ugdymas dar ne visada įgyvendinamas kaip visos mokyklos sistemos kaita. Informantų atsakymuose išryškėjo skirtingas požiūris į įtrauktį, t.y. mokinio buvimas bendrojo ugdymo klasėje, individuali pagalba, ugdymo turinio pritaikymas, emocinė gerovė, mokinio pažanga ir bendradarbiavimas. Peršasi nuomonė, kad vieningos įtraukiojo ugdymo sampratos trūkumas gali apsunkinti bendrų susitarimų kūrimą ir nuoseklų švietimo pagalbos ir ne tik organizavimą mokykloje.

Išanalizavus tyrimo duomenis vis dar kyla klausimas: ar 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigalioję teisiniai pokyčiai pakankamai atliepė realias mokyklų galimybes? Nors teisinis pagrindas įtraukiajam ugdymui tapo aiškesnis, informantai vis dar akcentuoja specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumą, didėjančią darbo krūvį, praktinių kompetencijų stoką, laiko, metodinių priemonių, finansavimo ir fizinės aplinkos pritaikymo trūkumą. Tai aiškiai parodo, kad įtraukties politika negali būti veiksminga vien per teisinių įpareigojimų nustatymą. Tam būtini realūs organizaciniai, finansiniai ir žmogiškųjų išteklių sprendimai.

Svarbu ir tai, kad skirtingos informantų grupės į įtrauktį žvelgia iš skirtingų profesinių pozicijų. Vadovai dažniau akcentuoja mokyklos pasirengimą, išteklius ir pagalbos organizavimą, kaip antai mokytojai mato įtraukti kaip kasdienę pamokos realybę, darbo krūvį ir ugdymo diferencijavimo sunkumus, o švietimo pagalbos specialistus neramina individualios pagalbos, ankstyvo sunkumų atpažinimo ir pagalbos tęstinumo nebuvimas. Šie skirtumai rodo, kad įtraukusis ugdymas yra daugiasluoksnis procesas, todėl jo sėkmė priklauso nuo aiškaus funkcijų pasidalijimo ir nuolatinio bendradarbiavimo.

Empiriniai duomenys taip pat leidžia diskutuoti apie emocinio konteksto svarbą. Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų atsakymuose išryškėjo nuovargis, emocinis krūvis ir vidinių resursų stoka. Tai rodo, kad pagalba SUP mokiniui negali būti kokybiška, jeigu patys pagalbą teikiantys asmenys

jaučiasi nepakankamai pasirengę ar palikti vieni spręsti sudėtingas situacijas. Todėl įtraukiojo ugdymo stiprinimas turėtų apimti ne tik mokinių poreikius, bet ir pedagogų bei specialistų profesinį ir emocinį palaikymą.

Apibendrinant galima teigti, kad teorinės dalies įžvalgos ir empirinio tyrimo rezultatai tarpusavyje dera. Įtraukusis ugdymas Šalčininkų rajono bendrojo ugdymo mokyklose nėra vien tik teisinio reguliavimo klausimas – tai praktinis, organizacinis, emocinis ir vertybinis procesas. Todėl pagrindinis iššūkis išlieka ne tik priimti SUP mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, bet ir sudaryti tokias sąlygas, kad jų dalyvavimas būtų realus, savalaikis, prasmingas ir orientuotas į asmeninę pažangą.

IŠVADOS

1. Išanalizavus mokslinę literatūrą nustatyta, kad įtraukusis ugdymas yra kompleksinis ir daugialypis procesas, apimantis visų mokinių teisę mokytis kartu, ugdymo sistemos prisitaikymą prie mokinių įvairovės, ugdymo turinio diferencijavimą ir individualizavimą, mokinių dalyvavimo ugdymo procese užtikrinimą bei palankios mokyklos kultūros kūrimą. Teorinė analizė parodė, kad įtraukusis ugdymas negali būti tapatinamas tik su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integravimu į bendrojo ugdymo klases. Jo esmė siejama su platesne švietimo sistemos kaita, kai ne mokinys turi prisitaikyti prie esamos sistemos, o pati ugdymo sistema turi būti pritaikoma skirtingiems mokinių poreikiams.

2. Atskleidus įtraukijį ugdymą reglamentuojančių teisės aktų kaitą Lietuvoje nustatyta, kad įtraukties principai nacionalinėje švietimo politikoje buvo įtvirtinami palaipsniui. Lietuvos švietimo sistemoje vyko perėjimas nuo segreguoto specialiojo ugdymo modelio prie integracijos, o vėliau – prie įtraukties principais grindžiamos švietimo sistemos. Reikšmingą įtaką šiam procesui turėjo tarptautiniai dokumentai, Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimai. 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigalioję pakeitimai sustiprino bendrojo ugdymo mokyklų pareigą sudaryti sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytis kartu su bendraamžiais, tačiau teisinis reglamentavimas laikytinas tik viena iš būtinų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prielaidų.

3. Išnagrinėjus įtraukiojo ugdymo organizavimo aspektus bendrojo ugdymo mokyklose nustatyta, kad sėkmingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas priklauso nuo visos mokyklos sistemos pasirengimo. Svarbiausi organizavimo aspektai yra mokyklos vadovų lyderystė, įtrauktį palaikanti mokyklos kultūra, pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijos, Vaiko gerovės komisijos veikla, savalaikė švietimo pagalba, ugdymo proceso diferencijavimas ir individualizavimas, mokinio padėjėjo pagalba, fizinės ir mokymosi aplinkos pritaikymas bei nuoseklus mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas. Teorinė analizė parodė, kad įtraukusis ugdymas yra ne pavienė priemonė, o ilgalaikis mokyklos veiklos organizavimo ir kultūros kaitos procesas.

4. Atlikus empirinį tyrimą nustatyta, kad Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose pagrindiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai siejami su specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumu, mokytojų praktinių kompetencijų stoka, padidėjusiu darbo krūviu, laiko trūkumu pasirengimui ir tiesioginei pagalbai, metodinės pagalbos bei specializuotų priemonių stoka, fizinės aplinkos pritaikymo ribotumais, finansinių išteklių nepakankamumu ir bendradarbiavimo su tėvais sunkumais. Vadovų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų atsakymai parodė, kad po 2024 m.

rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių įtraukusis ugdymas įgijo aiškesnį teisinį pagrindą, tačiau praktinės problemos iš esmės išliko aktualios. Tyrimas taip pat atskleidė, kad įtraukiojo ugdymo kokybę lemia ne tik materialiniai ir organizaciniai ištekliai, bet ir mokytojų bei švietimo pagalbos specialistų emocinė savijauta, aiški pagalbos sistema, savalaikė pagalba ir ankstyvas mokinių sunkumų atpažinimas.

REKOMENDACIJOS

Nacionaliniu lygmeniu. Peržiūrėti mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų darbo krūvio reglamentavimą, numatant daugiau laiko pasirengimui, ugdymo turinio pritaikymui, konsultacijoms, bendradarbiavimui ir pagalbos SUP mokiniams stebėsenai; Didinti švietimo pagalbos specialistų ir mokinio padėjėjų etatų finansavimą, kad mokyklose būtų sudarytos realios sąlygos savalaikiai, nuosekliai ir mokinių poreikius atitinkančiai pagalbai; Peržiūrėti mokinio padėjėjo pareigybės turinį, aiškiau apibrėžiant jo funkcijas ir labiau jas siejant su praktine pedagogine pagalba, mokinio poreikių pažinimu bei mokinio įsitraukimo į ugdymo procesą stiprinimu; Stiprinti praktinį mokytojų, mokinio padėjėjų ir švietimo pagalbos specialistų kvalifikacijos tobulinimą, orientuotą į tiesioginį darbą su SUP mokiniams, ugdymo pritaikymą, elgesio ir emocinių sunkumų valdymą bei gerosios patirties sklaidą.

Savivaldybės lygmeniu. Sistemingai vertinti savivaldybei pavaldžių mokyklų švietimo pagalbos specialistų ir mokinio padėjėjų poreikį, atsižvelgiant į SUP mokinių skaičių, jų poreikių sudėtingumą ir mokyklų turimus žmogiškuosius išteklius; Svarstyti mobiliųjų švietimo pagalbos specialistų grupių modelį, kuris sudarytų galimybes mokykloms, neturinčioms visų reikalingų specialistų, gauti savalaikę specialiojo pedagogo, psichologo, logopedo ar socialinio pedagogo pagalbą; Steigti papildomus mokinio padėjėjų etatus, nes jų pagalba yra viena svarbiausių praktinių sąlygų, padedančių SUP mokiniams dalyvauti ugdymo procese; Skirti tikslinį finansavimą fizinės aplinkos ir specializuotų ugdymo erdvių pritaikymui, ypač sensorinėms, nusiraminimo, individualaus darbo ar kitoms SUP mokiniams reikalingoms erdvėms įrengti.

Mokyklos lygmeniu. Mokyklos bendruomenėje susitarti dėl vieningos įtraukiojo ugdymo sampratos, aiškiai apibrėžiant mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, mokinio padėjėjų, vadovų ir tėvų atsakomybes; Stiprinti pagalbos SUP mokiniui organizavimo nuoseklumą ir tęstinumą, kad pagalba nebūtų fragmentiška ar formali, o būtų planuojama, koordinuojama, stebima ir koreguojama pagal mokinio poreikius; Stiprinti bendradarbiavimą su mokinių tėvais, daugiau dėmesio skiriant vaiko poreikių pripažinimui, tėvų informavimui ir mokymui, lūkesčių derinimui ir rekomendacijų tęstinumui namų aplinkoje; Stiprinti ankstyvą mokinių ugdymosi, emocinių ir elgesio sunkumų atpažinimą, kad pagalba būtų teikiama savalaikiai, nelaukiant, kol sunkumai taps ryškesni ir sudėtingiau sprendžiami; Skirti daugiau dėmesio mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų emocinei gerovei, sudarant sąlygas kolegialiai pagalbai, refleksijai, konsultacijoms ir emocinio krūvio mažinimui.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., ir Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas*. Šiaulių universitetas.
2. Ališauskienė, S., ir Miltenienė, L. (2017). Inclusive education – The need for systemic changes. *Multicultural Studies*, (2), 167–188. <https://doi.org/10.23734/MCS.2017.2.167.188>.
3. Ališauskienė, S., ir Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: Socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(38), 11–32. <https://doi.org/10.21277/se.v1i38.430>
4. Arbianingsih. (2025). *Parental involvement in the education of children with special needs: Reviewing related literature*. International Journal of Society Reviews (INJOSER), 3(2), 367–373.
https://www.researchgate.net/publication/388802845_PARENTAL_INVOLVEMENT_IN_THE_EDUCATION_OF_CHILDREN_WITH_SPECIAL_NEEDS_REVIEWING_RELATED_LITERATURE
5. Arifin, R. Z. ir Tumin, T. (2025). The role of collaboration between educators and parents in creating effective learning administration. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 8(4), 79–87. <https://doi.org/10.37329/cetta.v8i4.4280>
6. Bagley, S. ir Tang, K. (2018). Teacher leadership in special education: Exploring skills, roles, and perceptions. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 2(1), 44–63. Prieiga per internetą: <https://journals.kenanfellows.org/wp-content/uploads/sites/377/2020/06/Teacher-Leadership-in-Special-Education.pdf>.
7. Ben Zineb, S. ir Difallah, N. (2025). Inclusive education practices for students with hearing impairments: A systematic review (2020–2025). *International Journal of Education and Practice*, 13(3), 259–277. <https://doi.org/10.18488/61.v13i3.4101>.
8. Boitumelo, M., Kuyini, A. B., ir Major, T. E (2020). Experiences of general secondary education teachers in inclusive classrooms: Implications for sustaining inclusive education in Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), 1–34. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246619.pdf>.
9. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
10. Braun, V., ir Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
11. Cheng, A. W. Y., ir Lai, C. Y. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1198302. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1198302>.
12. Creswell, J. W. ir Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-by-john-w./page/48/mode/2up>.
13. Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. ir Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>.
14. *Dėl Mokyklos vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/4a4bbb82460611efb121d2fe3a0eff27>
15. *Dėl Mokytojo padėjėjo pavyzdinio pareigybės aprašymo* (2004). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.248644/zqAaoCwPyR?jfwid=ki3d88wsu>.

16. *Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo* (2012). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.5EE74F9648A5>.
17. *Dėl Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5350a9b260bf11efad96fef38de4d94a?jfwid=ki3d88wsu>
18. Dolan, S. (2025). From Vygotsky's defectology to inclusion: Cultural-historical perspectives on inclusive practice in *Te Whāriki. He Kupu*, 8(3), 3–7. Prieiga per internetą: <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2025-12/02%20Dolan.pdf>
19. Durdukoca, S. F. (2021). Reviewing of teachers' professional competencies for inclusive education. *International Education Studies*, 14(10), 1–13. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>.
20. Entrich, S. R. (2021). Understanding Cross-National Differences in Inclusive Education Coverage: An Empirical Analysis. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1). <https://doi.org/10.22492/ije.9.1.02>.
21. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf.
22. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education: Policy self-review tool*. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Final_Synthesis_Report.pdf.
23. Europos komisija (2025). *Pagrindiniai principai ir nacionalinė politika*. Europa: Eurydice. Prieiga per internetą: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/national-education-systems/lithuania/pagrindiniai-principai-ir-nacionaline-politika>. +
24. Galkienė, A. ir Monkevičienė, O. (2021). Preconditions of transforming the educational process by applying inclusive education strategies. *Improving inclusive education through universal design for learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-8658-3>. +
25. Gricevičienė, V., Szerląg, A., Dziubacka, K., Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: Mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 23(1), 73–80. <http://dx.doi.org/10.3846/cpe.2015.269>.
26. Hohlfeld, A. S. J., Harty, M., Engel, M. E. (2018). Parents of children with disabilities: A systematic review of parenting interventions and self-efficacy. *African Journal of Disability*, 7, a437. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.437>
27. Kvale, S., ir Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/interviewslearn0000kval>.
28. Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S. ir Uusiautti, S. (2019). Implementing inclusive education in Lithuania: What are the main challenges according to teachers' experiences? *Acta Paedagogica Vilnensia*, (43), 37–56. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.3>
29. Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., ir Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>.
30. Leeuw, R. R., Boer, A.A., Minnaert, A. E. M. G. (2019). Student voices on social exclusion in general primary schools. In *Social participation of students with special educational needs in mainstream education* (4–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429264184>
31. Lietuvos įtraukties švietime centras. (2025). *Mokymo(si) aplinkos pritaikymas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių*. Prieiga per internetą: <https://lisc.lt/wp-content/uploads/2025/04/aplinka-SUP-n.pdf>

32. Lietuvos įtraukties švietime centras. (2026). *Vaiko pedagoginis psichologinis vertinimas: pagrindų sprendimų link*. Prieiga per internetą: <https://lisc.lt/wp-content/uploads/2026/03/Vaiko-pedagoginis-psichologinis-vertinimas.pdf>
33. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0>
34. Lietuvos Respublikos asmens su negalia teisių apsaugos pagrindų įstatymas (2011). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.199156E4E004/asr>
35. Lietuvos Respublikos Vyriausybės kanceliarija. (2025). *2024 m. valstybės pažangos ataskaita*. [https://lr.v.lt/public/canonical/1751457572/495108/2024+Valstyb%C4%97s+pa%C5%Beangos++ataskaita_FINAL%20\(1\).pdf](https://lr.v.lt/public/canonical/1751457572/495108/2024+Valstyb%C4%97s+pa%C5%Beangos++ataskaita_FINAL%20(1).pdf)
36. Lietuvos švietimo reformos programa (1991). https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Veikla_strategija/svietimo_reformos_pradzia/LT_sviet_reform_programa.pdf.
37. Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R. ir Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste*. Šiaulių universitetas. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:78435926/>.
38. Miltenienė, L., Valuckienė, J., Damkuvienė, M., Balčiūnas, S. ir Bugenytė, M. (2022). Vadovų pažiūrės ir veikmės kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(44), 9–30. <https://doi.org/10.15388/se.2022.v1i44.11>.
39. Mundakir, M., Choliq, I., Sukadiono, S., Fitriyani, V. R. ir Firman, F. (2024). Caregiving experiences among parents of children with physical and intellectual disabilities: A qualitative systematic review. *Jurnal Ners*, 19(3), 378–395. <https://doi.org/10.20473/jn.v19i3.55282>.
40. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Įtraukties principo įgyvendinimo gairės*. <https://www.sc.joniskis.lm.lt/uploads/I%CC%A8traukusis%20ugdymas/Itraukties-principo-igyvendinimo-gaires-viesinimui.pdf>
41. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose*. https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/2021-m.-teminio-isorinio-vertinimo-ataskaita_22-3-3-GV_TA.pdf.
42. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023). *Pasirengimas įtraukiajam ugdymui*. https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2023/08/2023_Nacionalinio-tyrimo2_ataskaita_Pasirengimas-itraukiajam_ugdym.pdf.
43. Nacionalinė švietimo agentūra. (2025). *Įtrauki mokykla. 2 dalis*. <https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/ITRAUKI-MOKYKLA-2-DALIS.pdf>
44. Nacionalinio švietimo agentūra (2025). *Specialiojo pedagogo vaidmens kaita įtraukiojo švietimo sąlygomis*. Švietimo problemos analizė, 4(209). https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2023/12/SPA_Specialiojo-pedagogo-vaidmuo-viesinimui.pdf
45. *Neįgaliųjų teisių komisija: mokykliniai autobusai turi būti pritaikyti turintiems judėjimo negalia*. (2021). Pranešimas spaudai. https://www.lrs.lt/sip/portal.show?p_r=35403&p_k=1&p_t=276879&printVersion=1.
46. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage. Prieiga per internetą: <https://www.scribd.com/document/370555494/PATTON-2015-Qualitative-Research-Evaluation-Methods>.
47. Ramberg, J. ir Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101. DOI: [10.32865/fire202061172](https://doi.org/10.32865/fire202061172).
48. Rozenfelde, M. (2016). Inclusive learning environment for pupils with special needs in general educational institution. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 6(2), 149–158. <https://www.journals.vu.lt/social-welfare/article/view/28154/27434>
49. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo metodologija*. Klaipėdos universiteto leidykla.

50. Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(41), 10–52. <https://doi.org/10.21277/se.v1i41.526>
51. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Universalaus dizaino mokymuisi gairės*. <https://tukstantmeciomokyklos.lt/wp-content/uploads/2023/11/Universalaus-dizaino-mokymuisi-gaires.pdf>
52. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025). *Veiklos ataskaita*. <https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1772170793/7362/%C5%A0vietimo,%20mokslo%20ir%20sporto%20ministerijos%202025%20m.%20veiklos%20ataskaita.pdf>.
53. Tomėnienė, L., ir Alifanovienė, D. (2023). *Advantages and challenges of inclusive education: Analysis of teachers' subjective experiences*. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 13, 167–182. <https://doi.org/10.15388/SW.2023.13.20>
54. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
55. UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
56. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
57. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
58. United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
59. Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba (2020). Įtraukiojo ugdymo įgyvedinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos. <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

Tyškevič, I. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai bendrojo ugdymo mokyklose: Šalčininkų rajono atvejis. Magistro baigiamasis darbas. Vadovas Doc. dr. Algirdas Monkevičius, – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Viešojo valdymo ir verslo fakultetas, 2026 – 103 p.

SANTRAUKA

Magistro baigiamajame darbe nagrinėjami įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai bendrojo ugdymo mokyklose, analizuojant Šalčininkų rajono atvejį. Darbo aktualumą lemia nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigalioję Švietimo įstatymo pakeitimai, kuriais bendrojo ugdymo mokyklos įpareigojamos sudaryti sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytis kartu su bendraamžiais. Problema siejama su tuo, kad teisinis įtraukiojo ugdymo reglamentavimas ne visada užtikrina sklandų jo įgyvendinimą praktikoje.

Tyrimo objektas. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo klausimas. Su kokiais iššūkiais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžios bendrojo ugdymo mokyklos, įgyvendindamos įtraukųjį ugdymą po 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusių Švietimo įstatymo pakeitimų?

Tyrimo tikslas - išanalizuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžiose bendrojo ugdymo mokyklose, atsižvelgiant į Švietimo įstatymo pakeitimus, įsigaliojusius nuo 2024 m. rugsėjo 1 d.

Tyrimo uždaviniai. 1. Išanalizuoti įtraukiojo ugdymo sampratą, raidą ir pagrindinius principus mokslinėje literatūroje. 2. Atskleisti įtraukųjį ugdymą reglamentuojančių teisės aktų kaitą Lietuvoje. 3. Išnagrinėti įtraukiojo ugdymo organizavimo aspektus bendrojo ugdymo mokyklose. 4. Identifikuoti pagrindinius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkius, su kuriais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžių bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai.

Tyrimo rezultatai parodė, kad įtraukusis ugdymas mokyklose suprantamas nevienodai, o po teisinių pokyčių pagrindinės praktinės problemos išliko aktualios. Dažniausiai įvardyti iššūkiai yra švietimo pagalbos specialistų ir mokinio padėjėjų trūkumas, mokytojų praktinių kompetencijų stoka, didėjantis darbo krūvis, laiko, metodinių priemonių ir finansavimo trūkumas, fizinės aplinkos pritaikymo ribotumai bei bendradarbiavimo su tėvais sunkumai. Išvadose pabrėžiama, kad sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui būtinos ne tik teisinės prielaidos, bet ir realūs žmogiškieji, finansiniai, organizaciniai ištekliai, savalaikė pagalba bei nuoseklus mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas.

Magistro baigiamąjį darbą sudaro įvadas, teorinė dalis, empirinio tyrimo metodologija, tyrimo rezultatų analizė, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Raktiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, specialieji ugdymosi poreikiai, bendrojo ugdymo mokykla, švietimo pagalba.

SUMMARY

This Master's thesis examines the challenges of implementing inclusive education in general education schools, focusing on the case of Šalčininkai District. The relevance of the topic is determined by the amendments to the Law on Education that came into force on 1 September 2024, obliging general education schools to create conditions for pupils with special educational needs to learn together with their peers. The research problem is related to the fact that the legal regulation of inclusive education does not always ensure its smooth implementation in practice.

Research object: the implementation of inclusive education in general education schools subordinate to Šalčininkai District Municipality.

Research question: What challenges do general education schools subordinate to Šalčininkai District Municipality face when implementing inclusive education after the amendments to the Law on Education came into force on 1 September 2024?

Research aim: to analyse the challenges of implementing inclusive education in general education schools subordinate to Šalčininkai District Municipality, taking into account the amendments to the Law on Education that came into force on 1 September 2024.

Research tasks: 1. to analyse the concept, development and main principles of inclusive education in scientific literature. 2. to reveal the changes in legal acts regulating inclusive education in Lithuania. 3. to examine the organisational aspects of inclusive education in general education schools. 4. to identify the main challenges of implementing inclusive education faced by school leaders, teachers and educational support specialists working in general education schools subordinate to Šalčininkai District Municipality.

The research results revealed that inclusive education is understood differently in schools, while after the legal changes the main practical problems have remained relevant. The most frequently identified challenges include the shortage of educational support specialists and pupil assistants, insufficient practical competencies of teachers, increasing workload, lack of time, methodological tools and funding, limited adaptation of the physical environment, and difficulties in cooperation with parents. The conclusions emphasise that successful implementation of inclusive education requires not only legal prerequisites, but also real human, financial and organisational resources, timely support and consistent cooperation within the school community.

The Master's thesis consists of an introduction, theoretical part, empirical research methodology, analysis of research results, discussion, conclusions, recommendations, references and appendices.

Keywords: inclusive education, special educational needs, general education school, educational support.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Sveiki,

esu Mykolo Romerio universiteto Viešojo administravimo studijų programos, Švietimo ir mokslo politikos bei vadybos magistrantūros išstėtinių studijų studentė Ivona Tyškevič. Šiuo metu rengiu magistro baigiamąjį darbą, kurio tema – „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai bendrojo ugdymo mokyklose: Šalčininkų rajono atvejis“. Šio tyrimo tikslas – įvertinti, su kokiais iššūkiais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžios bendrojo ugdymo mokyklos, įgyvendindamos įtraukųjį ugdymą, atsižvelgiant į nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusius Švietimo įstatymo pakeitimus. Jūsų profesinė patirtis bei praktiniai pavyzdžiai būtų itin vertingi siekiant geriau suprasti, kaip įtraukusis ugdymas yra taikomas bendrojo ugdymo programas vykdančiose mokyklose.

Garantuojau, kad pateikta informacija bus naudojama tik mokslinio tyrimo tikslais ir išliks konfidenciali – nei Jūsų tapatybė, nei ugdymo įstaiga nebus atskleista. Gauti duomenys bus apibendrinti ir analizuojami bendrine forma.

Jei sutinkate dalyvauti tyrime, maloniai kviečiu atsakyti į pateiktus klausimus.

Dėkoju!

KLAUSIMYNAS MOKYKLOS VADOVAMS / PAVADUOTOJAMS

Informanto duomenys

1. Jūsų pareigos:

☐ Mokyklos vadovas

☐ Pavaduotojas ugdymui

2. Jūsų darbo stažas švietimo srityje:

☐ iki 5 metų

☐ 6–10 metų

☐ 11–20 metų

☐ daugiau nei 20 metų

3. Jūsų darbo patirtis organizuojant ar įgyvendinant ugdymą SUP mokiniams:

- ☐ iki 2 metų
- ☐ 3–5 metai
- ☐ 6–10 metų
- ☐ daugiau nei 10 metų

4. Kokioje vietovėje yra Jūsų mokykla:

- ☐ Miestas
- ☐ Miestelis
- ☐ Kaimas

5. Mokyklos tipas:

- ☐ Pagrindinė mokykla
- ☐ Gimnazija

Interviu klausimai

1. Kaip Jūs suprantate įtraukųjį ugdymą?
2. Kaip vertinate mokyklos pasirengimą įtraukiamam ugdymui po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių?
3. Kaip mokyklos vietovė veikia įtraukiojo ugdymo organizavimo galimybes?
4. Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate organizuodami įtraukųjį ugdymą mokykloje?
5. Ar mokykloje pakanka švietimo pagalbos specialistų, mokytojo padėjėjų ir kitų išteklių? Prašau pakomentuoti.
6. Kaip organizuojamas mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas?
7. Kaip vertinate mokytojų pasirengimą dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams?
8. Kaip vertinate mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymą SUP mokiniams?
9. Su kokiais sunkumais susiduriate bendradarbiaudami su mokinių tėvais?
10. Kaip keitėsi mokyklos veikla ir vidaus procesai po įtraukiojo ugdymo įteisinimo?
11. Kokie sprendimai ar priemonės Jūsų mokykloje pasiteisino įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?
12. Kokius pokyčius, Jūsų nuomone, reikėtų įgyvendinti mokyklos, savivaldybės ar nacionaliniu

Sveiki,

esu Mykolo Romerio universiteto Viešojo administravimo studijų programos, Švietimo ir mokslo politikos bei vadybos magistrantūros išstęstinių studijų studentė Ivona Tyškevič. Šiuo metu rengiu magistro baigiamąjį darbą, kurio tema – „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai bendrojo ugdymo mokyklose: Šalčininkų rajono atvejis“. Šio tyrimo tikslas – įvertinti, su kokiais iššūkiais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžios bendrojo ugdymo mokyklos, įgyvendindamos įtraukujį ugdymą, atsižvelgiant į nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusius Švietimo įstatymo pakeitimus. Jūsų profesinė patirtis bei praktiniai pavyzdžiai būtų itin vertingi siekiant geriau suprasti, kaip įtraukusis ugdymas yra taikomas bendrojo ugdymo programos vykdančiose mokyklose.

Garantuojau, kad pateikta informacija bus naudojama tik mokslinio tyrimo tikslais ir išliks konfidenciali – nei Jūsų tapatybė, nei ugdymo įstaiga nebus atskleista. Gauti duomenys bus apibendrinti ir analizuojami bendrine forma.

Jei sutinkate dalyvauti tyrime, maloniai kviečiu atsakyti į pateiktus klausimus.

Dėkoju!

KLAUSIMYNAS MOKYTOJAMS

Informanto duomenys

1. Jūsų pedagoginio darbo stažas:

- ☐ iki 5 metų
- ☐ 6–10 metų
- ☐ 11–20 metų
- ☐ daugiau nei 20 metų

2. Jūsų darbo patirtis dirbant su SUP mokiniais:

- ☐ iki 2 metų
- ☐ 3–5 metai
- ☐ 6–10 metų
- ☐ daugiau nei 10 metų

3. Kokioje vietovėje yra Jūsų mokykla:

- ☐ Miestas
- ☐ Miestelis
- ☐ Kaimas

4. Mokyklos tipas:

- ☐ Pagrindinė mokykla
- ☐ Gimnazija

5. Jūsų kvalifikacinė kategorija:

- ☐ Mokytojas
- ☐ Vyresnysis mokytojas
- ☐ Metodininkas
- ☐ Ekspertas

Interviu klausimai

1. Kaip Jūs suprantate įtraukujį ugdymą?
2. Kaip pasikeitė Jūsų darbas po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių?
3. Su kokiais pagrindiniais iššūkiais dažniausiai susiduriate dirbdami su SUP mokiniais?
4. Ar jaučiatės pakankamai pasirengę dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis? Prašau paaiškinti.
5. Kaip vertinate bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais?
6. Ar mokykloje pakanka resursų: laiko, priemonių, pagalbos, metodinės medžiagos?
7. Su kokiais sunkumais susiduriate bendraudami su mokinių tėvais?
8. Kaip vertinate klasės darbo sąlygas: mokinių skaičių, įvairovę, darbo krūvį?
9. Kaip pritaikote ugdymo turinį ir metodus specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams?
10. Kaip vertinate mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo priemonių pritaikymą?
11. Kas Jums labiausiai padeda įgyvendinti įtraukujį ugdymą?
12. Kokios pagalbos ar kokių pokyčių Jums labiausiai trūksta?

Sveiki,

esu Mykolo Romerio universiteto Viešojo administravimo studijų programos, Švietimo ir mokslo politikos bei vadybos magistrantūros išstęstinių studijų studentė Ivona Tyškevič. Šiuo metu rengiu magistro baigiamąjį darbą, kurio tema – „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai bendrojo ugdymo mokyklose: Šalčininkų rajono atvejis“. Šio tyrimo tikslas – įvertinti, su kokiais iššūkiais susiduria Šalčininkų rajono savivaldybei pavaldžios bendrojo ugdymo mokyklos, įgyvendindamos įtraukųjį ugdymą, atsižvelgiant į nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusius Švietimo įstatymo pakeitimus. Jūsų profesinė patirtis bei praktiniai pavyzdžiai būtų itin vertingi siekiant geriau suprasti, kaip įtraukusis ugdymas yra taikomas bendrojo ugdymo programose vykdančiose mokyklose.

Garantuojau, kad pateikta informacija bus naudojama tik mokslinio tyrimo tikslais ir išliks konfidenciali – nei Jūsų tapatybė, nei ugdymo įstaiga nebus atskleista. Gauti duomenys bus apibendrinti ir analizuojami bendrine forma.

Jei sutinkate dalyvauti tyrime, maloniai kviečiu atsakyti į pateiktus klausimus.

Dėkoju!

KLAUSIMYNAS ŠVIETIMO PAGALBOS SPECIALISTAMS

Informanto duomenys

1. Jūsų pareigos:

☐ Specialusis pedagogas

☐ Logopedas

☐ Psichologas

☐ Socialinis pedagogas

☐ Kita: _____

2. Jūsų darbo stažas švietimo srityje:

☐ iki 5 metų

☐ 6–10 metų

☐ 11–20 metų

☐ daugiau nei 20 metų

3. Jūsų darbo patirtis dirbant su SUP mokiniais:

☐ iki 2 metų

☐ 3–5 metai

☐ 6–10 metų

☐ daugiau nei 10 metų

4. Kokioje vietovėje yra Jūsų ugdymo įstaiga:

☐ Miestas

☐ Miestelis

☐ Kaimas

5. Mokyklos tipas:

☐ Pagrindinė mokykla

☐ Gimnazija

Interviu klausimai

1. Kaip Jūs suprantate įtraukųjį ugdymą?

2. Kaip pasikeitė Jūsų darbo pobūdis po 2024 m. rugsėjo 1 d. teisinių pokyčių?

3. Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate dirbdami su SUP mokiniais?

4. Ar mokykloje pakanka specialistų efektyviai pagalbai teikti? Prašau pakomentuoti.

5. Kaip vyksta bendradarbiavimas su mokytojais?

6. Kaip vertinate mokyklos vadovybės požiūrį ir paramą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui?

7. Su kokiais sunkumais susiduriate bendraudami su mokinių tėvais?

8. Ar turite pakankamai priemonių, laiko ir metodinės pagalbos savo darbui?

9. Kaip vertinate mokyklos fizinės aplinkos ir ugdymo sąlygų pritaikymą SUP mokiniams?

10. Kaip vertinate įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą praktikoje savo mokykloje?

11. Kas labiausiai padeda Jums dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis?

12. Kokie sprendimai ar pokyčiai labiausiai pagerintų pagalbos teikimą ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą?