



# Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis

Dovilė Lisauskienė

Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [dovile.lisauskiene@leu.lt](mailto:dovile.lisauskiene@leu.lt)

---

**Anotacija.** Straipsnyje analizuojamas atskirties problemų turinčių žmonių įtraukimas į aukštąjį mokslą, pabrėžiamas įtraukiojo ugdymo tęstinumas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštojo mokslo. Įtraukusis ugdymas aptariamas Paulo Freire švietimo koncepcijos kontekste, akcentuojant aukštojo mokslo galią įtraukti sunkumų patiriančius žmones į ugdymo procesą. P. Freire teigimu, švietimas niekada nėra neutralus – jis besimokančius žmones arba prijaukina it naminius gyvūnėlius, arba išlaisvina ir paskatina kurti savo gyvenimą ir socialinę realybę. P. Freire siekė, kad socialiai pažeidžiami asmenys nebūtų pasyvūs, o suvoktų socialinę aplinką ir patys galėtų ją keisti. Įtraukusis ugdymas šiame kontekste suvokiamas kaip sunkumų patiriančių žmonių galios įrankis valdyti savo gyvenimą. Tad įtraukiojo ugdymo tęstinumo nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštojo mokslo užtikrinimas turi teigiamos įtakos žmonių gyvenimui. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad sėkmingai įtraukiojo ugdymo plėtotei būtina prieinamumo (*accessibility*) sąlyga. Realizuojant įtraukiojo ugdymo koncepciją, būtina kurti įtraukiojo ugdymo kultūrą: jos pagrindu laikomas vertybinis aspektas ir teigiamas pedagogų, pagalbos specialistų, bendruomenės narių požiūris.

---

**Esminiai žodžiai:** *įtraukusis ugdymas, Paulo Freire švietimo koncepcija, aukštasis mokslas, atskirties problemų turintis žmogus, prieinamumas.*

---

## Įvadas

*Straipsnio aktualumas ir mokslinė problema.* Aukštojo mokslo plėtra, jo orientacija į modernų aukštąjį mokslą padeda visuomenei tenkinti edukacinius poreikius. Tačiau ką galime pasakyti apie marginalines grupes? Kokios sudarytos tiems žmonėms galimybės įstoti, studijuoti ir pabaigti studijas?

Jucevičienė, Vizgirdaitė, Alexander (2018) teigia, kad aukštąjį mokslą sunku pasiekti ne tik neįgaliesiems, bet ir šioms marginalinėms grupėms: 1) tiems, kurie yra socialiai, fiziškai neįgalūs; 2) moterims; 3) kultūrinėms, religinėms, rasinėms, etninėms (ar tautinėms) mažumoms.

Kalbama ir apie jaunuolių, kurie gyvena periferinėse zonose, prastas galimybes studijuoti universitetuose ar kolegijose. Tą pažymi ir Walsh, Flannery, Cullinan (2015), teigdami, kad geografinis prieinamumas, lokalizacija yra svarbus aspektas tampant aukštojo mokslo dalyviais. Vadinasi, aukštojo mokslo prieinamumas nėra pakankamas asmenims, kurie norėtų ir galėtų studijuoti, tačiau dėl susiklosčiusių socialinių, kultūrinių, fizinių aplinkybių to padaryti negali.

Neįgalūs asmenys, moterys, tautinių mažumų atstovai susiduria su įvairiomis mokymosi problemomis. Sunkumų patiriantys žmonės neretai būna nepakankamai įtraukiami į aukštąjį mokslą dėl finansinių, psichologinių trukdžių, kolegų ar dėstytojų diskriminacijos. Skirtingos problemos išryškėja analizuojant marginalinių grupių specifiką. Neįgalieji gali kelti klausimus dėl jiems nepritaikytos infrastruktūros, mentorių nebuvimo, mokymosi metodų įvairovės nebuvimo (Riddell, Weedon, 2014; Barton, 2017; Morina, 2017). Moterys, sukūrusios šeimą, susiduria su laiko, atsakomybės, veiklos planavimo, nuovargio problemomis (Reingardienė, 2004; Klesment, Bavel, 2017; Kim, Sakamoto, 2017). Tautinės, religinės mažumos susiduria su kalbos, požiūrio į juos barjerai (Štuopytė, 2010; Walkington, 2017). Borgas (2018) akcentuoja, kad nėra kuriama palanki įtraukiamam ugdymui švietimo politika, nėra mokyklose vieningos įtraukiojo ugdymo sistemos, vienas mokytojas negali inicijuoti didelių pokyčių. Pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas negali egzistuoti tokioje kultūroje, kuri aukština individualizmą ir konkurenciją. Galiausiai Borgas (2018) pažymi, kad nėra rengiamos įvairovę toleruojančios edukacinės programos mokytojams, tėvams ar bendruomenės nariams.

Pažymėtina, kad yra reaguojama į socialinę atskirtį patiriančių asmenų švietimo problemas. Siekiant panaikinti diskriminaciją aukštajame moksle, priimti tokie teisės aktai: Salamankos deklaracija (1994), Europos Vadovų Tarybos nutarimas (2001), Europos Sąjungos Tarybos nutarimas (2010), Bolonijos proceso nutarimai (2005, 2010, 2015) ir kt. Tačiau tokių asmenų įtraukimas į aukštąjį mokslą vis dar yra problemiškas. Tą akcentuoja ir įvairių šalių mokslininkai: Ainscowas (2005, 2015), Lipinskienė (2002), Armstrongas (2010), Liasidou (2012, 2015), Woodsas (2011), Slee (2011), Grincevičienė, Szerlągas, Dziubacka, Targamadžė (2015) ir kt. Jie teigia, kad aukštasis mokslas sudarytų sąlygas asmeniui tobulėti, jei būtų sukurta jam tinkama mokymosi aplinka. Apie švietimo galią

vienas pirmųjų pradėjo kalbėti brazilų reformatorius Paulas Freire (1921–1997). Anot jo, švietimas niekada nebūna neutralus: jis arba prijaukina žmones, perteikdamas jiems dominuojančios grupės vertybes, ir besimokantys asmenys priima juos supančią aplinką kaip teisingą, arba jis išlaisvina, leisdamas žmonėms kritiškai vertinti juos supantį pasaulį ir imtis socialinių veiksmų. P. Freire taip pat akcentuoja švietimo lokalizaciją, teigdamas, kad fizinis prieinamumas ir asmens sąmonė turi tiesioginę sąsają. Jeigu besimokantis asmuo susiduria su nuolatiniais barjerai, norėdamas pasiekti mokyklą ar aukštąją mokyklą, tai turi neigiamos įtakos jo kritinės sąmonės formavimuisi (Freire, 1998, 2000). Bet jeigu būtų taip, kad sunkumų patiriančiam žmogui būtų sudarytos sąlygos įstoti į aukštąją mokyklą, būtų kuriama mokymosi aplinka, skatinanti studentą kritiškai mąstyti ir keisti savo socialinę realybę, ar tokio studento gyvenimas būtų sėkmingas, žinant, kad kad ankstesnėje mokykloje jis tokių sąlygų neturėjo? O jeigu ankstesnėje mokykloje turėjo palankias mokymosi sąlygas, bet aukštoji mokykla jų nesudaro, ar tuomet studento gyvenimas bus sėkmingas? Taigi kyla natūralus probleminis klausimas: **ar įtraukiojo ugdymo tęstinumas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos yra sunkumų patiriančių žmonių galios keisti savo gyvenimą veiksnys?**

*Tyrimo objektas* – įtraukusis ugdymas, kaip sunkumų patiriančių žmonių galios keisti savo gyvenimą veiksnys.

*Tyrimo tikslas* – atskleisti įtraukiojo ugdymo tęstinumą nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos kaip sunkumų patiriančių žmonių galios keisti savo gyvenimą veiksnį.

**Darbas grindžiamas Paulo Freire švietimo koncepcija, arba *conscientizacao*** – kritine sąmone, kuri atsiranda skaitant, mokantis ir apmąstant supančią aplinką. Dar ypač svarbu šiame straipsnyje, kad P. Freire akcentuoja švietimo lokalizaciją, teigdamas, jog kritinės sąmonės formavimas priklauso ir nuo fizinių galimybių pasiekti mokyklą arba aukštąją mokyklą. Taigi ši koncepcija pasirinkta norint akcentuoti aukštojo mokslo įtraukimo galią sunkumų patiriančiam žmogui ir suvokiant, kad tinkamas asmens įtraukimas į aukštąjį mokslą turi teigiamos įtakos tolesniam jo gyvenimui.

Straipsnyje naudojamas mokslinės literatūros analizės *metodas*.

Straipsnį sudaro trys pagrindinės dalys. Pirmojoje dalyje išryškinama įtraukiojo (*inclusive*) aukštojo mokslo samprata, remiantis Paulo Freire švietimo koncepcija, ir atskleidžiamas jo santykis su aukštojo mokslo prieinamumu (*accessibility*). Antrojoje dalyje išryškinamos marginalinių grupių įtraukimo į aukštąjį mokslą problemos ir galimybės, akcentuojant įtraukiojo ugdymo nepertraukiamumą. Trečiojoje dalyje, remiantis gera Airijos ir Izraelio patirtimi, aiškinamasi, ar Paulo Freire įtraukiojo ugdymo koncepcija yra realizuojama.

## Įtraukusis aukštasis mokslas kaip sąmonės formavimo veiksnys

Įtraukusis ugdymas gali būti aptariamas plačiai, analizuojant švietimo sistemos pokyčius, arba siaurai, akcentuojant įtraukiojo ugdymo prieinamumą, sąlygas, metodus, bruožus. Šiame straipsnyje įtraukusis ugdymas analizuojamas P. Freire teorijos kontekste, akcentuojant lokalizacijos svarbą ir aukštojo mokslo įtaką sunkumų patiriančiam žmogui.

Oliveris (1990) teigia, kad įtraukusis ugdymas reiškia socialinio ir netiesioginio švietimo sistemos restruktūrizavimą, siekiant patenkinti visų besimokančiųjų poreikius, neatsižvelgiant į jų biologinius, raidos ir mokymosi veiksnius. Pažymėtina, kad autorius kalba apie įtraukųjį ugdymą ne tik formalioje aplinkoje, bet ir neformalioje, netiesiogiai orientuodamasis į asmens ugdymą. Slee (2011) teigia, kad įtraukusis ugdymas – tai nauja socialinė vizija, reikalaujanti keisti pasenusias mokymo(si) tradicijas ir praktiką. Mokslininkas atkreipia dėmesį, kad besiformuojant naujiems šiuolaikinės visuomenės švietimo tikslams turi atsirasti ir naujų mokymo(si) metodų bei naujų mokymosi tradicijų. Kiti teoretikai teigia, kad įtraukusis ugdymas yra utopinis siekis, nes bandant įtraukti žmones į švietimo sistemą ne visuomet veikia sukurti metodai ir priemonės, daug įtakos turi asmens intuicija ir atsakomybė (Vaughan, Schumm, 1995; Warzecha, 2002; Pirre, Head, 2007).

Kalbant apie įtraukųjį ugdymą siaurąja prasme, būtina pabrėžti, kad įtraukusis ugdymas siejasi su visų studentų dalyvavimu ir integracija (Dias, Soares, 2018). Tačiau Liasidou (2012) akcentuoja, kad įtraukusis ugdymas – tai radikalus mokymo programos pokytis, kuris jokių būdu neturėtų būti suvokiamas kaip specialiojo ugdymo dalis. Įtraukusis ugdymas (*inclusion*) iš esmės skiriasi ir nuo integruoto ugdymo (*integration*). Integruotas ugdymas yra normalizuojantis procesas, kuris susijęs su neįgalių studentų integravimu į nepakeistas, asimiliuotas švietimo programas (Thomas, 1997). Vadinasi, įtraukusis ugdymas nėra nei specialiojo ugdymo, nei integruoto ugdymo dalis. Mokymo programos keičiamos atsižvelgiant į sunkumų patiriančių žmonių poreikius ir galimybes pasiekti mokyklą arba aukštojo mokslo institucijas. Kitaip sakant, sudaromos ugdymo sąlygos ir kuriama ugdymo aplinka, kurioje visavertiškai gali mokytis ir silpnieji, nepatirdami mokymosi kliūčių ir nesijausdami esą silpnieji. Daug dėmesio, anot Lipinskienės (2002), turėtų būti skiriama tinkamoms studijų ir psichologinėms sąlygoms, kurios sudaromos per visą ugdymo procesą. Tinkamos studijų sąlygos – tai akademinė parama, mokymo tikslų transformavimas į mokymosi tikslus, mokymo turinio, metodų, priemonių atitiktis mokymosi tikslams ir poreikiams. Tinkamos psichologinės sąlygos grindžiamos neakademinė parama: psichologinio klimato pozityvumas, dėstytojo ir studento sąveikos paritetiškumas, vertinimo ir grįžtamojo ryšio efektyvumas. Tačiau kaip sukurti tinkamas sąlygas, kai asmuo ne visuomet gali pasiekti mokyklą arba aukštąją mokyklą? Kaip tai lemia jo sąmonės formavimąsi?

Paulas Freire teigia, kad kritinė sąmonė atsiranda skaitant, mokantis ir apmąstant supančią aplinką (Freire, 2000). Vadinasi, fiziškai pasiekti aukštąją mokyklą yra svarbu, nes

asmens sąmonės formavimuisi didelę įtaką turi aplinka ir jos apmąstymas. Anot P. Freire, marginaliniai visuomenės sluoksniai neturi galimybės patirti socialinių pokyčių, tapti demokratiškai ir kritiškai įvertinti savo galimybių. Iš to kyla probleminio mokymosi reikšmė – itin svarbu kelti klausimus apie kliūtis žmonių veiklai bei egzistencijai. Probleminiu mokymu siekiama apnuoginti realybę, kad besimokantieji suvoktų, jog realybė gali būti keičiama – keistis gali patys besimokantieji ir kisti gali jų socialinė aplinka. Kad švietimas būtų keičiantis, turi būti keičiama sąmonė. Šį procesą P. Freire vadina *conscientizacao* – tai procesas, kai žmonės ne kaip gavėjai, bet kaip suvokiantys subjektai pasiekia sociokultūrinės realybės „giluminį“ pažinimą, sociokultūrinės realybės, kuri formuoja jų gyvenimą ir jų gebėjimą tą realybę keisti (Freire, 2000). P. Freire manė, kad kritinės sąmonės įgijimo ir asmeninio gyvenimo keitimo nepakanka – *conscientizacao* patyręs asmuo turįs keisti jį supančią socialinę aplinką. O tam, kad asmuo galėtų apmąstyti jį supančią aplinką, visų pirma jis turi ją suvokti. O norint ją suvokti, reikia iš tos aplinkos išeiti. Vadinas, fizinis mokyklos arba aukštosios mokyklos prieinamumas yra ypatingai svarbus aspektas.

Aukštojo mokslo prieinamumas (*accessibility*), remiantis Gullifordu ir kt. (2002), gali būti suvokiamas dvejotai: „turėti prieigą“, kas reiškia paslaugų prieinamumą, ir „gauti prieigą“, kas reiškia individo sugebėjimą naudotis turimomis paslaugomis. Farringtonas ir Farringtonas (2005) prieinamumą apibrėžia kaip žmonių gebėjimą pasinaudoti galimybėmis ir įsitraukti į veiklą. Jucevičienė, Vizgirdaitė, Alexanderis (2018) prieinamumą analizuoja remdamiesi tarptautinių organizacijų apibrėžimais, kurie buvo oficialiai patvirtinti daugumoje šalių. UNESCO konvencija (1960) – pirmasis tarptautinis dokumentas, kuriuo imta kovoti su diskriminacija švietime; jame švietimas nurodomas kaip žmogaus teisė; šiuo dokumentu siekiama užtikrinti „lygias švietimo visiems galimybes“. Vėlesni dokumentai – Salamankos deklaracija (1994), Europos Sąjungos Tarybos nutarimas (2000), Stokholmo Europos Vadovų Tarybos nutarimas (2001), Bolonijos proceso nutarimai (2005, 2010, 2015) – šį tikslą padėjo plėtoti ir konkretinti, atsižvelgus į neįgaliuosius, moteris, mažumų atstovus. Kaip teigia Bishtas, Mishra, Fulora (2009), prieinamumas yra įtraukiojo ugdymo plėtros sąlyga. Jeigu nebus sudaromos galimybės besimokančiajam fiziškai pasiekti mokyklą ar aukštąją mokyklą arba nebus prieinamos paslaugos, arba nebus sudarytos galimybės naudotis turimomis paslaugomis, įtraukusis ugdymas nebus tinkamai plėtojamas. Besimokantysis neturės galios keisti savo socialinės aplinkos.

**Taigi įtraukusis ugdymas gali būti suvokiamas plačiai, kaip radikali švietimo reforma, arba siaurai, kaip visų studentų dalyvavimas ir integracija, sudarant jiems tinkamas studijų ir psichologines sąlygas. Svarbu, kad besimokantysis nebūtų skatinamas konkuruoti arba mokomas individualiai, jis turi jaustis esąs visavertis klasės ar grupės narys. Ugdymas turi atliepti visų besimokančiųjų poreikius. Įtraukusis aukštasis mokslas, kaip sąmonės formavimo veiksnys, išryškėja analizuojant P. Freire probleminio mokymo konceptą, aplinkos apmąstymą ir aukštojo mokslo prieinamumą, kuris suvokiamas kaip paslaugų prieinamumas ir kaip individo sugebėjimas naudotis turimomis paslaugomis.**

## Įtraukiojo ugdymo nepertraukiamumo svarba atskirties problemų turintiems žmonėms

Įtraukusis aukštasis mokslas – tai nuolatinis procesas, kurio kultūrą reikėtų kurti jau ikimokykliniame etape ir puoselėti iki aukštosios mokyklos. Kaip teigia Borgas (2018), įtraukiojo ugdymo nepertraukiamumas lemia asmens kritinio mąstymo formavimą, skatina kūrybiškumą, socialinį teisingumą, toleranciją. Taigi būtų galima teigti, kad marginalinių grupių problemų atpažinimas, jų įvardijimas ir sprendimas – tai viena iš sąlygų, siekiant sėkmingo įtraukiojo ugdymo tęstinumo ir sunkumų patiriančių žmonių įgalinimo keisti savo gyvenimą.

Kovojant su neįgaliųjų diskriminacija aukštajame moksle, yra priimtas ne vienas teisės aktas (Neįgaliųjų teisių konvencijos 26 straipsnio 2 dalis, 2008; Lygybės įstatymas, 2010 ir kt.) ir atliktas ne vienas tyrimas (Claiborne et al., 2010; Hopkins, 2011; Mullins ir Preyde, 2013; Moriña, López, Molina, 2015; Ainscow, 2015) šia tematika, tačiau vis dar susiduriama su problemomis. Morina (2017) akcentuoja, kad dažniausia problema, su kuria susiduria neįgalieji, yra neigiamas požiūris į juos. Liasidou (2012) pabrėžia, jog tinkamas požiūris į neįgalų asmenį ypatingai svarbus. Mat kai kurie neįgalieji yra paveikti savo negalios ir yra linkę save nuvertinti, todėl aukštajame moksle niekad nepasiekia aukštų rezultatų. Kiti linkę slėpti savo negalią, kad aplinkinių požiūris į juos nesikeistų, ir būti lygūs su kitais, nors tam turi įdėti kur kas daugiau pastangų ir laiko. Kitos problemos, kurias įvardija Morina (2017), – tai netinkamos mokymosi sąlygos: nepritaikyti tokiems asmenims mokymo metodai, neatsižvelgiama į jų gebėjimus suvokti mokomąją medžiagą, numatomi netinkami atsiskaitymų terminai. Kaip papildomi sunkumai akcentuojamos fizinės kliūtys: kai kurios auditorijos neįgaliems studentams nepasiekiamos, kitos yra nepritaikytos asmenims, turintiems negalią. Taip pat pažymima, kad įvairios technologijos, nors buvo įvardijamos kaip pagalbos priemonė, paskaitose naudojamos retai. Tyrimas aiškiai parodo, kad neįgalūs studentai neturi galimybių siekti kokybiško aukštojo mokslo. Vadinasi, įtraukusis ugdymas nėra puoselėjamas.

Ikimokyklinis ugdymas – svarbus etapas lavinant vaiką, o sunkumų patiriančiam vaikui tai vienas iš lemiančių veiksnių siekiant pradėti pažinti, suprasti aplinką. Todėl kokybiškas įtraukusis ugdymas turėtų būti puoselėjamas ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tačiau realybė yra kitokia. Remiantis Kaffemaniene, Žukaite (2008), galima teigti, kad dauguma auklėtojų ir logopedžių pritaria įtraukiojo ugdymo idėjoms ir yra suinteresuotos bendradarbiauti tobulinant šių vaikų ugdymo kokybę.

Deja, esama ir į segregacinį ugdymą orientuotų, neigiamų nuostatų, kurių laikosi pedagogės, neturinčios poreikio bendradarbiauti siekiant geresnių vaikų ugdymo rezultatų. Bendradarbiavimo problematiką mokykloje atskleidžia Vaicekauskienė (2003), teigdama, kad didžiausias poreikis bendradarbiauti kyla atskirų institucijų lygmeniu. Tačiau pedagogai, dirbantys su neįgaliais, specialiųjų poreikių turinčiais vaikais, nepakankamai atsižvelgia į jų tėvus (globėjus) kaip į partnerius, siūlo jiems tik nereikšmingas

bendradarbiavimo sritis, taip siaurindami tėvų (globėjų) dalyvavimą, bendradarbiavimo galimybes ir mažindami jo efektyvumą.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukiojo ugdymo tęstinumas ne tik kad nėra užtikrinamas ugdant neįgaliuosius, bet ir nekokybiškai realizuojamas ikimokykliniame ugdymo etape. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga, mokykla, aukštoji mokykla, nors ir stengiasi kurti edukacinę aplinką, tačiau vienos negali pašalinti visų barjerų, su kuriais susiduria neįgalieji. Vien neigiamas požiūris į negalią turinčius žmones yra netinkamos sąmonės formavimo požymis. Būtina kurti bendradarbiavimą už klasės ribų, įtraukiant į ugdymo procesą tėvus (globėjus), bendruomenės narius bei srities ekspertus. Neįgalumas įtraukiojo ugdymo kontekste suvokiamas kaip socialinis konstruktas, o ne kaip fizinis ar psichologinis trūkumas. Tad, kaip pažymi Prowse (2009), išsilavinimas yra galinga priemonė, padedanti neįgaliesiems kurti save ir patvirtinti tapatybę.

Akcentuojant lygias teises ir galimybes švietimo sistemoje, reikėtų orientuotis į moterų motinų dalyvavimą. Klesmentas, Bavelis (2017) pažymi, kad požiūris į lyčių lygybę pasikeitė ir dabar yra akcentuojama ištekėjusi moteris. Gebėjimas derinti mokslą ir šeimą – sudėtingas ir sekinantis uždavinys bet kuriai moteriai. Todėl dauguma moterų nebaigia studijų arba jų mokymosi rezultatai būna prasti. Reingardienė (2004) teigia, kad moterys turi įdėti daug daugiau pastangų ir laiko, kad pasiektų gerus mokymosi rezultatus. O taip nutinka todėl, kad, anot Fuchso, kurį cituoja Reingardienė (2004), moterys motinystei paprastai teikia didesnę prioritetą negu išsilavinimui ar mokamam darbui. Tačiau Kimas, Sakamoto (2017) atkreipia dėmesį į priešingą faktą – vis daugiau moterų grįžta į aukštojo mokslo įstaigas, kai susilaukia vaikų. Būtų galima daryti prielaidą, kad šeimoje keičiasi lyčių santykiai, vyrai vis labiau įsitraukia į vaikų auginimą, tai nebėra vien moterų reikalas. Taip pat pastebima, kad moterys nenori „iškristi“ iš darbo rinkos, siekia kelti savo kvalifikaciją ir tobulinti gebėjimus. Taigi, remiantis P. Freire keičiančio švietimo koncepcija, aplinkos pakeitimas yra teigiamas veiksnys, padedantis formuoti kritinį mąstymą. Tai, kad šiuolaikinės šeimos moterys mokosi ir išeina iš namų, nėra blogai, svarbu, kad tai būtų daroma tikslingai ir be didelių trukdžių. Įtraukiojo ugdymo kontekste moterų motinų ugdymas puoselėjamas per tapatybės suvokimą, karjeros galimybių kūrimą. Įtraukiojo ugdymo tęstinumo poreikis ypač išryškėja, kai jis būna pertraukiamas.

Įtraukusis ugdymas – tai nauja pedagoginė etika, pasižyminti tolerancija studentų kultūriniais, rasiniams, socialiniams, psichologiniams ir mentaliteto skirtumams (Liasidou, 2012).

Tačiau tautinės, etinės, rasinės mažumos patiria diskriminaciją siekdamos aukštojo mokslo. Viena iš pagrindinių priežasčių – neraštingumas, kalbos barjeras (Štuopytė, 2010; Walkington, 2017). Tautinių mažumų vaikams mokslas yra privalomas, tačiau jie susiduria su adaptacijos problemomis: kyla vertybinių konfliktų, atsiranda stiprus tautinio identiteto išsaugojimo poreikis, todėl pats mokymasis nebetampa toks svarbus, ir kalbos nemokėjimo barjeras tampa kliūtimi kuriant sėkmingą ateitį. Borgas (2018)

pabrėžia, kad mokytojai turėtų įtraukti vaikų turimą patirtį ir žinias į ugdymo turinį. Kalba yra pagrindinis dalykas, tad jos turėtų mokytis visi, kad ji netaptų atskirties priežastimi. Kita svarbi problema – neigiamas požiūris į tautinių mažumų atstovus, arba vyraujantys stereotipai, kurie sukelia dar didesnę jų izoliaciją (Walkington, 2017). Profesionalus akademinis personalas (dėstytojai, psichologai, mentoriai, administracijos atstovai) galėtų būti vienas iš veiksnių, padedančių įtraukti tautinių mažumų atstovus į ugdymą. Įtraukiojo ugdymo kontekste etninių, tautinių, rasinių mažumų atstovų ugdymas plėtojamas siekiant žmonių skirtumus paversti jų stiprybe ir tapti vienu iš klasės ar grupės edukacinių veiksnių.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukiojo ugdymo nepertraukiamumas yra būtina sąlyga kuriant įtraukiojo ugdymo kultūrą jau nuo ikimokyklinio etapo. Borgas (2018) teigia, kad neigalieji, šeimos moterys, tautinių mažumų atstovai galėtų sėkmingai kurti savo ateitį, jeigu būtų formuojama palanki įtraukiamam ugdymui švietimo politika. Vadinasi, reikia stiprinti pedagogų, pagalbos specialistų, tėvų (globėjų) bendradarbiavimą, remtis žmogaus teisėmis grįsta paradigma, užtikrinti mokymąsi visiems. Svarbu ne ištekliai, o aiški įtraukiojo ugdymo, edukacinio darbo vizija, kuri būtų įgyvendinama nuo ikimokyklinio iki aukštojo mokslo švietimo etapų.

## Įtraukiojo ugdymo koncepcijos realizavimas

Įtraukusis ugdymas Paulo Freire keičiančio švietimo koncepcijos kontekste suvokiamas kaip siekis patenkinti visų besimokančiųjų poreikius, neatsižvelgiant į jų biologines, raidos ir mokymosi trajektorijas. Kritinis mąstymas ugdomas skaitant, mokantis ir apmąstant supančią aplinką. Ši idėja įgyvendinama nuo ikimokyklinio etapo iki aukštojo mokslo. Tačiau ar yra praktinių pavyzdžių, rodančių, kad įtraukiojo ugdymo koncepcija yra sėkmingai įgyvendinama?

Airija – viena pirmųjų šalių, kuri pradėjo reformuoti švietimo sistemą įtraukiojo ugdymo pagrindu. Sistema, kuria vadovaujamasi įgyvendinant įtraukiojo ugdymo koncepciją, yra paremta teigiamo požiūrio ugdymu, pedagogų kvalifikacijos kėlimu, švietimo įstaigų vadovų atsakomybe, mentorių sistema, glaudžiu vaikų, tėvų, mokytojų, bendruomenės narių bendradarbiavimu. Horne, Timmonsas (2009) teigia, kad teigiamas požiūris, vertybės, kuriomis vadovaujamasi, yra būtinas atspirties taškas plėtojant įtraukųjį ugdymą. Tik turint teigiamą požiūrį aktyviai įsitraukiama į veiklą, stengiamasi pademonstruoti profesionalumą. Moksliniai tyrimai rodo, kad nuo pedagogų profesionalumo priklauso ne tik geri mokymosi rezultatai, bet ir besimokančiojo savijauta, klasės / grupės vidinė atmosfera (Avisar, 2000). Kitas svarbus akcentas – direktoriaus vaidmuo, jo gebėjimas spręsti iškilusias problemas per mokymą(si) ir personalo plėtrą. Sukurta mentorių sistema leidžia mokytojui naudoti įvairias mokymo strategijas, taikyti mokymą(si), orientuotą į problemų sprendimą. Bendradarbiavimas su tėvais, bendruomenės nariais rodo, kad



įtraukimas nėra tik mokyklos problema. Taigi Airijoje yra sėkmingai įgyvendinama įtraukiojo ugdymo koncepcija, suvokiant, kad įtraukiojo ugdymo pagrindas yra teigiamas pedagogų požiūris ir puoselėjamos vertybės.

Izraelis – tai valstybė, kuri plėtoja įtraukijį ugdymą vadovaudamasi dviem pagrindiniais principais: žmogaus orumo palaikymu ir lygių galimybių siekimu (Margalit, 2001). Pirmasis principas teigia, kad kiekvienas vaikas turi teisę mokytis pagal savo gebėjimus. Antrasis principas realizuojamas per specialias paramos sistemas, kurias remia valstybė, ir specialiai pritaikytus mokymo būdus. Specialios paramos sistemos – tai ne tik finansinė parama neįgaliesiems, bet ir mentorių pagalba ugdymo procese. Izraelio švietimo sistemos atstovai orientuojasi į pagalbino personalo kvalifikacijos kėlimą, kad pedagogas galėtų gauti reikiamą pagalbą ir naudoti įvairias mokymo strategijas, norėdamas patenkinti įvairius mokinių poreikius (Friedman, Razer, Sykes, 2004). Taip pat būtina paminėti, kad Izraelio švietimo sistemos dalyviai susideda iš trijų skirtingų grupių: žydų, arabų ir drūzų. Tai atspindi Izraelio socialinę tikrovę su skirtingomis religijomis, etninėmis grupėmis ir skirtinga kultūra kiekviename švietimo sektoriuje (Margalit, 2001). Vadinas, įtraukusis ugdymas Izraelio valstybėje plėtojamas dviem kryptimis: neįgaliųjų įtraukimas ir religinių, etinių grupių integracija į ugdymo procesą.

**Tiek Airijoje, tiek Izraelyje įtraukusis ugdymas prasideda jau ikimokykliniame etape ir plėtojamas iki aukštosios mokyklos, suvokiama jo nepertraukiamumo svarba formuojant asmens kritinį mąstymą. Tik Airija labiau orientuojasi į vertybinį aspektą, kaip įtraukiojo ugdymo pagrindą, o Izraelis – į specialios socialinės paramos sistemos plėtrą.**

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusis ugdymas tiek ikimokyklinėje įstaigoje, tiek mokykloje, tiek aukštojoje mokykloje turėtų būti orientuojamas į sunkumų patiriančių asmenų – neįgaliųjų, moterų, kultūrinių, religinių, rasinių, etninių ar tautinių mažumų atstovų – kritinės sąmonės formavimą. Kaip teigia Freire, kritinė sąmonė ugdoma skaitant, mokantis ir apmąstant supančią aplinką. Svarbu ne tik atpažinti žmonių skirtumus, bet ir juos pripažinti. Kaip teigia Kalantzis, Cope (2012), įtraukusis ugdymas grindžiamas socialinės įvairovės dinamika. Tad reikalingas ne tik profesionalus pedagogų darbas, bet ir įvairių institucijų specialistų, vadovų, visuomenės narių palaikymas. **Svarbu ne ištekliai, o aiški įtraukiojo ugdymo, edukacinio darbo vizija, kuri būtų įgyvendinama nuo ikimokyklinio iki aukštojo mokslo švietimo etapų.** Reikšmingos Borgo mintys, kad švietimo institucijose turi būti kuriama įtraukiojo ugdymo kultūra, kad turi būti remiami švietimo politikai.

## Išvados

Kurti įtraukiojo ugdymo kultūrą, o ne siekti realizuoti įtraukiojo ugdymo idėjas turėtų būti pamatinis švietimo įstaigų – tiek ikimokyklinių įstaigų, tiek mokyklų, tiek

aukštųjų mokyklų – tikslas. Tik tuomet bus patenkinta įtraukiojo ugdymo tęstinumo sąlyga, kuri, atlikus mokslinės literatūros analizę ir remiantis Paulo Freire mintimis, padeda žmogui keisti savo gyvenimą, tobulėti. Sunkumų patiriantis asmuo turėtų būti ugdomas nepertraukiamoje edukacinėje aplinkoje, kur prieinamas įvairaus lygmens mokslas, yra aiški įtraukiojo ugdymo vizija, orientuota į vertybinį aspektą ir teigiamą pedagogų, pagalbos specialistų, bendruomenės narių požiūrį, kur sudaromos tinkamos psichologinės mokymosi sąlygos, puoselėjami paritetiniai santykiai, akcentuojamas bendradarbiavimo poreikis. Esant tokioms edukacinėms sąlygoms, asmuo gebės pažinti save ir supančią socialinę aplinką ir tą aplinką keisti.

## Literatūra

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., Spandagou. (2010). *Inclusive Education. International Policy and Practice*. London: Sage.
- Barton, L. (2017). Disability, empowerment and physical education. In *Equality, education, and physical education* (pp. 43–54). Routledge.
- Bisht, S. S., Mishra, V., Fuloria, S. (2010). Measuring accessibility for inclusive development: a census based index. *Social indicators research*, 98(1), 167–181.
- Bologna process. Bergen Communiqué. (2005). *The European Higher education Area-Achieving the Goals*. Prieiga per internetą: [http://media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/52/0/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf).
- Bologna process. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010. Prieiga per internetą: [http://media.ehea.info/file/2010\\_Budapest\\_Vienna/64/0/Budapest-Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf).
- Bologna process. Yerevan Communiqué. (2015). Prieiga per internetą: [http://media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniquéFinal\\_613707.pdf](http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf).
- Borg, C., Simoniukšytė, A., Narkevičienė, L. (2018). Įtraukusis ugdymas: galimybės ir realybė (internetinis seminaras, žiūrėta 2018 05 15).
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2001). *The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*. Report from the Commission. Prieiga per internetą: [eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=EN](http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=EN) (žiūrėta 2015 05 12).
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2010). *Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training*. Prieiga per internetą: [www.consilium.europa.eu/eudocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ednc/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/eudocs/cms_data/docs/pressdata/en/ednc/114374.pdf) (žiūrėta 2013 05 13).

- Equality act. (2010). c. 15. Retrieved from the UK National Archives website: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>.
- Farrington, J., Farrington, C. (2005). Rural accessibility, social inclusion and social justice: Towards conceptualization. *Journal of Transport Geography*, 13(1), 1–12.
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Friedman, V., Razer, M., Sykes, I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. *Action Research*, 2(2), 167–189.
- Friere, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. USA : Rowman Littlefield Publishers, INC.
- Grincevičienė, Szerląg, Dziubacka, Targamadzė (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Coactivity / Santalka*, 23(1).
- Gulliford, M., Figueroa-Munoz, J., Morgan, M., Hughes, D., Gibson, B., Beech, R., et al. (2002). What does 'access to health care' mean? *Journal of Health Services Research and Policy*, 7(3), 186–188.
- Jucevičienė, P., Vizgirdaitė, J., Alexander, H. (2018). Accessibility and Inclusion in Higher Education: Implementing International Imperatives in National and Institutional Contexts. *Pedagogika*, 130(2), 46–63.
- Kaffemanienė, I., Žukaitė, S. (2008). Auklėtojų ir logopedų nuostatos į bendradarbiavimą, ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(20), 169–175.
- Kalantzis M., Cope B. (2012). *New Learning. Second Edition. Elements of a Science of Education*. Cambridge.
- Kim, C., Sakamoto, A. (2017). Women's Progress for Men's Gain? Gender-Specific Changes in the Return to Education as Measured by Family Standard of Living, 1990 to 2009–2011. *Demography*, 54(5), 1743–1772.
- Klesment, M., van Bavel, J. (2017). The reversal of the gender gap in education, motherhood, and women as main earners in Europe. *European Sociological Review*, 33(3), 465–481.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*. England: Continuum.
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the Issue of Change. Theory, Policy and Pedagogy*. England: Palgrave Macmillan.
- Lipinskienė, D. (2002). *Studentų studijuoti įgalinančios edukacinės aplinkos teoriniai pagrindai* [rankraštis] : daktaro disertacija : socialiniai mokslai, edukologija (S 07).
- Margalit, M. (2001). Special and inclusive education in Israel. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 93–112.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17.
- Prowse, S. (2009). Institutional Construction of Disabled Students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31, 89–96.
- Reingardienė, J. (2004). Moterų karjeros ir šeimos dilemos. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 13(1), 59–72.

- Shevlin, M., Kearns, H., Ranaghan, M., Twomey, M., Smith, R., Winter, E. (2009). Creating inclusive learning environments in Irish schools: Teacher perspectives. *The National Council for Special Education*.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Štuopytė, E. (2014). *Romų vaikų socializacijos ypatumai*.
- UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All*. Prieiga per internetą: <http://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/world-conference-on-efa-jomtien-1990> (žiūrėta 2014 02 20).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Prieiga per internetą: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (žiūrėta 2014 02 20).
- Vaicekauskienė, V. (2003). Neįgalių vaikų ugdytojų požiūris į bendradarbiavimą. *Socialinis darbas*, 1(3).
- Vaughan, S., Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–270.
- Walkington, L. (2017). How Far Have We Really Come? Black Women Faculty and Graduate Students' Experiences in Higher Education. *Humboldt Journal of Social Relations*, 39, 51–65.
- Walsh, S., Flannery, D., Cullinan, J. (2015). Geographic accessibility to higher education on the island of Ireland. *Irish Educational Studies*, 34(1), 5–23.

---

## Inclusive Education from Pre-school Education to Higher Education: the Need for Continuity

Dovilė LISAUSKIENĖ

Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, dovile.lisauskiene@leu.lt

---

### Summary

The aim of the paper is to find out the state of continuity of inclusive education from schools to higher education institutions considering persons who are excluded. Inclusive education is discussed in the context of Paul Freire's transformational education concept in order to emphasize the power of inclusion of higher education. According to Freire, education is never neutral; it either domesticates learners like pets or frees them up to construct their lives and social reality. Paulo Freire's aim was for socially vulnerable persons not to be passive but to perceive their social environment and be able to change it themselves. In this context, inclusive education is understood as a power tool for persons who experience difficulty in managing their own lives. Thus, continuity

of inclusive education from pre-school education to higher education has a positive impact on the person's future life. The analysis of scientific literature focused on the contexts where accessibility is a prerequisite for the successful development of inclusive education. In realizing the concept of inclusive education, it is necessary to develop a culture of inclusive education: the values and the positive attitudes of educators, helping specialists, community members is considered to be a basis. This paper consists of three parts. After introduction, Part One presents the concept of inclusive higher education, based on the concept of transformational education by Paul Freire, and reveals its relationship with accessibility of higher education. Part Two highlights the problems and opportunities for inclusion of marginalized groups into higher education emphasizing the continuity of inclusive education. Part Three, based on the successful experiences of Ireland and Israel, examines whether the Inclusive Education Concept by Freire is realized.

---

**Keywords:** *inclusive education, theory of Paul Freire, higher education, an excluded person, accessibility.*

---

Gauta 2018 08 02 / Received 02 08 2018  
Priimta 2018 12 10 / Accepted 10 12 2018