



Kuriame
Lietuvos ateitį

2014–2020 metų
Europos Sąjungos
fondų investicijų
veiksmų programa

Projekto numeris 09.2.1-ESFA-K-728-01-0014

Projekto pavadinimas „Mokymosi pagalbos mokiniui ir šeimai modelio, grįsto inkluzinio (įtraukiojo) ugdymo nuostatomis, sukūrimas ir įdiegimas“

**MOKYMO SI PAGALBOS MOKSEIVIUI IR ŠEIMAI MODELIO, GRĮSTO
ĮTRAUKIOJO UGDYMO NUOSTATOMIS, TAIKYO MO UGDYMO PROCES E,
METODIKA**

Darbo autoriai:

Stanislovas Milašius

Jolanta Lokienė

Lina Šakelytė

Skaistė Pečkienė

Rasa Loreta Miliuvienė

Raimonda Stašaitienė

Inesa Matišonkienė

Asta Dofbartienė

Rima Narušienė

Ieva Vyšniauskaitė

Audronė Vainilavičienė

Jūratė Kirijenkienė

Loreta Vyšniauskienė

Laimutė Krūminienė

Laimutė Gaidžiūnaitė

Aušrelė Baltrušaitienė

Dalia Varnaitė

Birutė Vainikonienė

Renata Greimaitė

ĮVADAS

Įtraukusis ugdymas, orientuotas į besimokantįjį, yra kintantis reiškinys, pasižymintis tolerancija ir skirtųjų pripažinimu. Įtraukusis švietimas – tai nuolat kintantis fenomenas. Atsiradęs JAV, kaip kovos už žmogaus teises reiškinys, greitai persikėlė ir į Europos žemyną. Įtraukiojo švietimo politika ir praktika, net ir pati įtraukiojo ugdymo samprata keičiasi visose šalyse. Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO), įkurta po Antrojo pasaulinio karo, kviečia šalis bendradarbiauti švietimo, mokslo, kultūros ir komunikacijos srityje. Visuomenės gerovė priklauso nuo kokybiško ir visiem prieinamo švietimo – „Švietimo visiems“. Pasiiekti „Švietimo visiems“ tikslus ES institucijos rekomenduoja diegiant įtraukųjį ugdymą. Strateginiai dokumentai - Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija (2006), Europos Tarybos numatyti strateginiai teisingumo švietime įgyvendinimo uždaviniai iki 2020 metų, 2010–2020 metų Europos strategija dėl neįgalumo - formuoja įtraukiojo švietimo politiką ir skatina ją formuoti visose šalyse. Tam, kad dokumentai taptų įdiegta praktika, Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra rekomenduoja sistemingai rinkti duomenis, juos analizuoti ir naudoti įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Surinkti duomenys apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą reikalingi Europos šalių politikams, formuojant šalių švietimo politiką. Ugdymo kokybė vadybiniu požiūriu yra susitarimas administracijos, mokytojų, moksleivių, tėvų, politikų dėl ugdymo tikslų, tų tikslų siekimo būdų ir vertinimo. Lietuvos švietimo kokybės samprata apibrėžta Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijoje (2008). Švietimo kokybę užtikrina švietimo stebėseną, mokyklų veiklos išorinis vertinimas, mokyklų įsivertinimas, mokyklų vadovų veiklos vertinimas, mokytojų atestacija, moksleivių pasiekimų vertinimas. Pagrindinė problema užtikrinant švietimo kokybę - duomenimis grįstos vadybos stoka.

Įgyvendindamos į besimokantįjį orientuotą įtraukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokyklos susiduria su problema, kad mokyklos reitinguojamos pagal moksleivių akademinis mokymosi pasiekimus, o aukšti akademiniai mokymosi pasiekimai ne visada pasiekiami, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turinčius moksleivius. Mokykla, įgyvendinanti įtraukųjį ugdymą ir orientuota į kiekvieną besimokantįjį, nėra prestižinė mokykla. Visuomenėje egzistuoja nuomonė, kad specialiųjų poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys moksleiviai trukdo kitiems moksleiviams siekti aukštų akademinų rezultatų.

Įtraukiojo ugdymo diegimas praktikoje rodo problemišką kontekstą, kuris sudaro prielaidas formuluoti darbo problemą.

ĮTRAUKIOJO UGDYMO SAMPRATA

2008 m. Ženevoje vykusios UNESCO tarptautinės švietimo konferencijos galutinėje ataskaitoje „Įtraukusis ugdymas: ateities kelias“ pažymima, kad teisė į ugdymąsi yra pagrindinė žmogaus teisė. Mokykla, įgyvendinanti įtraukųjį ugdymą, užtikrina kiekvieno besimokančiojo efektyvų ugdymąsi. Skirtybės toleruojamos ir pripažįstamos privalumu, o ne problema. Įgyvendinant įtraukiojo ugdymo idėjas ugdymosi erdvės išplečiamos į įvairius ugdymo sistemos kontekstus (tiek formaliuosius, tiek neformaliuosius), siekiant užtikrinti visų galimų resursų panaudojimą ir efektyvų besimokančiųjų poreikių tenkinimą. Įtraukusis ugdymas reiškia mokyklos prieinamumą ne tik tiems, kurie jau joje mokosi. Svarbu identifikuoti galimas kliūtis tiems, kurių mokykloje dar nėra ir padidinti jų ugdymosi galimybes.

UNESCO (2009) suformulavo įtraukiojo ugdymo sąvoką: „Įtraukusis ugdymas – nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindinis tikslas užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, galimybę ugdytis, pripažįstant ir gerbiant visų žmonių teises, lygybę, įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos, užtikrinant visų bendruomenės narių besąlygišką priėmimą.“

Downes (2017), aiškindamas, koks ugdymas laikomas įtraukiu, praplėtė kiekvieno individualių poreikių ir gebėjimų sąvoką ir pažymėjo, kad tai yra kiekvieno emociniai, fiziniai, mąstymo, socialiniai poreikiai ir kiekvieno individualių talentų pripažinimas. Straipsnyje išskyrė 5 pagrindinius įtraukiojo ugdymo sistemos principus, kurie grindžiami Europos Sąjungos dokumentais, teisiniais principais ir tarptautiniais tyrimais:

- susitelkimą ir švietimo sistemos matymą plačiąja prasme; holistinį požiūrį, kuris apima socialinius, emocinius ir fizinius moksleivių poreikius, o ne tik tai jų akademinis ar mąstymo pasiekimus;
- lygiateisiškumo ir nediskriminavimo principą, kuris pripažįsta, kad skirtingoms asmenų

grupėms yra reikalinga papildoma pagalba be išankstinių nuostatų; įsiklausymą į vaiko poreikius, kuris tiesiogiai siejasi su asmens gerbūviu; stiprybių įgavimo principą, kuris skatina atskleisti jų asmeninę ir išmokimo ūgtį;

- tėvų aktyvų įsitraukimą bei diferencijavimo principą, kuris formuoja suvokimą, kad skirtingų lygių poreikiai pripažįsta skirtingo atsako strategijas;
- tarpdisciplininį principą, apimantį ir pripažįstantį atsako poreikį visiems moksleiviams su specialiaisiais poreikiais;
- atstovavimo ir dalyvavimo bei mokymosi visą gyvenimą principą, kuris siejasi su aktyviais mokymosi metodais, asmenine ir socialine gerove, tarpkultūriniu dialogu su socialine ir skurdo įtraukimais bei įdarbinimu.

Lietuvos švietimo dokumentuose ir mokslininkų straipsniuose Lietuvoje iš pradžių įsitvirtino iš anglų kalbos perkelta sąvoka „inkliuzinis ugdymas“; Lietuvių kalbos komisijai rekomendavus, Lietuvoje siūloma vartoti lietuvišką sąvoką „įtraukusis ugdymas“.

Ką reiškia „įtrauktis“, „įtraukusis ugdymas“, kuo šios sąvokos skiriasi nuo „integracijos“ ir „integruoto ugdymo“?

Įtraukusis ugdymas yra nuolat kintantis reiškinys. Su šiuo reiškiniu susijusi samprata, politika ir praktika nuolat kinta visose šalyse.

S. Stubbs (2008) apibendrinusi Azijos, Afrikos, Rytų Europos ir Centrinės ir Pietų Amerikos patirtį pateikia esminius sampratų skirtumus:

- Specialiajame ugdyme laikomasi nuostatos, kad asmenų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupė vadinama „specialiųjų poreikių vaikais“. Norint sėkmingai ugdyti „specialiųjų poreikių vaiką“ reikia „specialiųjų metodų“, „specialiųjų pedagogų“, „specialios aplinkos“, „specialios įrangos“. Pagal vaiko sutrikimą rekomenduojama specializuota įstaiga ir vykdoma segregacija. Problema yra vaikas ir jo sutrikimas, bet ne aplinka ir mokytojas.
- Įgyvendinant dalinę integraciją, prie bendrojo ugdymo mokyklų prijungiami pastatai, kuriuose įkuriami specialiojo ugdymo skyriai arba pačiose bendrojo ugdymo mokyklose atidaromos specialiosios klasės. Specialiuose skyriuose ir specialiosiose klasėse dirba specialieji pedagogai. Tokia ugdymo forma taip pat artima segregacijai.
- Integruotas ugdymas tapatinamas su moksleivio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, buvimu bendrojo ugdymo klasėje. Dažniausia tokie moksleiviai yra perkelti iš specialiųjų mokyklų ar specialiųjų klasių ir vertinami kaip problemiški ir su jais dirbama, kad būtų paruošti sėkmingai integracijai ir gebėtų prisitaikyti prie mokyklos. Moksleiviui mokytojas, mokytojo padėjėjas teikia labai

individualizutą pagalbą, todėl moksleivis patiria dar didesnę atskirtį. Ignoruojami galimi kitų besimokančiųjų poreikiai pagalbai. Nesėkmė paties vaiko problema – „jam per sunki programa“, „jis nieko nesimokė“, „jis nepritapo prie bendraamžių“ ir t.t. Integruotas ugdymas dažnai orientuojasi į tuos, kurie turi nedidelių sutrikimų ir poreikių. Manoma, kad ne visi vaikai gali būti integruojami. Akcentuojamas vaiko individualumas ir visai nekalbama apie sisteminius pokyčius. Mokykla mažai keičiasi. Nors galima išvelgti nemažai specialiojo ugdymo ir integruoto ugdymo panašumų, visgi praktikoje integruotas ugdymas gali tapti įtraukiojo ugdymo pranašu.

- Įtraukusis ugdymas suprantamas kaip viena iš visuomenės gyvenimo dalių, kurioje, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius, formuojama kultūra, politika ir praktika. Besimokančiųjų skirtybės vertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos ir yra toleruojamos. Vyksta sisteminis pokytis – keičiasi mokykla, užtikrindama galimybę ugdytis kiekvienam, visų įtraukimą. Keičiamas ne mokinys, o šalinamos kliūtys jį ugdyti. Į kiekvieną moksleivį žiūrima su nuostata, kad išmokti ir mokyti gali kiekvienas.

Egzistuoja dvi įtraukiojo ugdymo sampratos: siauroji ir plačioji. Armstrong, Armstrong, Spandagou (2010) teigia, kad jeigu organizuojant ugdymą orientuojamasi į specifinę besimokančiųjų grupę, kuri mokosi bendrojo ugdymo klasėje ir jų mokymui pritaikomos tai grupei tinkančios ugdymo strategijos, tai yra siauroji įtraukiojo ugdymo samprata. Plačioji įtraukiojo ugdymo samprata neišskiria vienos besimokančiųjų grupės, bet orientuojasi į mokyklos gebėjimą atsižvelgti į kiekvieną besimokantįjį.

Plačiosios įtraukiojo ugdymo sampratos atstovai Nancy J. Zollers, Arun K. Ramanathan, Moonset Yu (1999) įtraukųjį ugdymą apibūdina taip: tai kompleksinis mokymosi modelis, kuris buvo apsvarstytas atsižvelgiant į socialinį teisingumą, pedagogiką, mokyklos reformas ir kitus aspektus. Taigi, įtraukimas švietimo srityje reiškia įsipareigojimą ugdyti visus vaikus bendrojo ugdymo mokyklose, jų turimas skirtybes priimant kaip privalumą, o ne kaip trukdį.

Plačiosios įtraukiojo ugdymo sampratos atstovai Mukherjee, Neogi, Sikdar (2015) teigia, jog įtraukiojo ugdymo programos yra orientuotos į mokyklų restruktūrizavimą, siekiant priimti įvairių poreikių turinčius asmenis, o ne integruoti juos į bendrojo ugdymo sistemą. Priklausomumo jausmas bendruomenei mokytojų, besimokančiųjų ir kitų narių yra kuriamas per įtraukųjį ugdymą ir tai leidžia ugdyti socialinius įgūdžius ir geresnę socialinę sąveiką todėl, kad besimokantieji yra veikiami realios aplinkos, kurioje jie kontaktuoja su kitais besimokančiaisiais, iš kurių kiekvienas turi unikalias charakteristikas, pomėgius ir gebėjimus (Mukherjee ir kt., 2015, p. 41 - 42). Bendraamžiai ugdomi teigiamą požiūrį ir elgseną mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atžvilgiu, o tai yra bendro mokymosi įtraukioje klasėje rezultatas. Įtraukioje programoje specialiosios instrukcijos ir parama yra suteikiama visiems besimokantiems, kuriems jos reikia, be stigmatizavimo (Haddad,

2015), neklįjuojant etikečių: neįgalus, išskirtinis. Taip išvengiama diskriminacijos. Įtraukiojo ugdymo sąlygomis vaikai mokosi tolerancijos, kantrybės ir supratingumo. Jie pradeda suvokti, jog kiekvienas asmuo yra ypatingas, išmoksta priimti įvairovę ir puoselėti ją. Šie autoriai akcentuoja mokyklos kaitą, mokyklos kultūros svarbą įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Vieni žymiausių pasaulyje įtraukiojo ugdymo tyrinėtojų M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson (2006) teigia, kad siekiant mažinti moksleivių atskirtį individualizuojamas ugdymo turinys, formuojama mokyklos kultūra, moksleiviai įtraukiami į aktyvų mokyklos bendruomenės gyvenimą. Mokykloje vyksta kultūriniai, politiniai ir praktiniai pokyčiai, siekiant atsižvelgti į kiekvieno skirtybes ir individualius poreikius. Įtraukimas siejamas su kiekvieno besimokančiojo buvimu bendrose fizinėse aplinkose, dalyvavimu ir pasiekimų kokybės užtikrinimu. Įtraukusis ugdymas – siejamas su nuolatinio mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesu.

Įtraukiojo ugdymo teisinis reglamentavimas prasidėjo nuo 1948 metais priimtos Visuotinės žmogaus teisių deklaracijos. 1960 metais priimta Konvencija prieš diskriminaciją švietime, 1989 metais Vaiko teisių konvencija, 1994 metais Vaiko teisių konvencija, 2005 metais Kultūrinės įvairovės ir plėtros konvencija, 2006 metais Neįgaliųjų teisių konvencija ir 2009 metais UNESCO Įtraukiojo švietimo politikos gairės. Neįgaliųjų teisių konvencijoje buvo apibrėžtas įtraukusis ugdymas ir išskirtos visuomenės gyvenimo sritys, kurias būtina tobulinti norint užtikrinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą. Lietuva, kaip ir daugelis Europos valstybių, pasirašė Konvenciją.

UNESCO Salamankos deklaracijoje apibrėžti pagrindiniai švietimo sistemos principai: švietimo kokybės užtikrinimas, pagarba poreikių įvairovei ir individualioms skirtybėms, švietimo prieinamumas. Salamankos deklaraciją papildė Veiksmų planas specialiajam ugdymui tobulinti.

2006 m. priėmus Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvenciją ir ją ratifikavus, Lietuva prisiėmė atsakomybę skatinti, apsaugoti ir užtikrinti visų SUP turinčių asmenų visapusį ir lygiateisį naudojimąsi žmogaus teisėmis ir pagrindinėmis laisvėmis, taip pat skatinti pagarbą šių asmenų prigimtiniam orumui. 24 straipsnyje teigiama, jog „valstybės, [...], užtikrina visiems tinkamą visų lygių švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą, kuriais būtų siekiama visapusiškai ugdyti žmogiškąjį potencialą ir orumą bei savigarbą, taip pat didinti pagarbą žmogaus teisėms, pagrindinėms laisvėms ir žmonių įvairovei; suteikti neįgaliesiems galimybę ugdyti savo asmenybę, talentus ir kūrybiškumą, taip pat savo protinius ir fizinius gebėjimus didžiausiu įmanomu mastu; suteikti neįgaliesiems galimybę veiksmingai dalyvauti laisvos visuomenės gyvenime.“

JT Neįgaliųjų teisių konvencija (2006) 4 prioritetu nustato SUP turinčių asmenų įtraukųjį ugdymą ir būtinos paramos užtikrinimą bendroje švietimo sistemoje mokantis kartu su bendraamžiais.

Tokiame tarptautinės politikos kontekste kyla klausimas: ar Lietuvoje vykdomą SUP turinčių asmenų ugdymo organizavimo politika ir praktika, ugdymo/si patirtis ir teikiamų ugdymo paslaugų

kokybė mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, užtikrina Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos nuostatų įgyvendinimą? Ar Lietuvos švietimo politika ir praktika atitinka deklaruojamą UNESCO (2009) suformuotą įtraukiojo ugdymo sąvoką: „Įtraukusis ugdymas – tai nenutrūkstantis procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos“?

Lietuvoje, nepaisant to, kad valstybė tarptautiniu lygmeniu įsipareigojusi įgyvendinti įtraukujį ugdymą, vis dar taikoma specialiųjų ugdymosi poreikių moksleivių integravimo samprata. Lietuvos Respublikos teisės aktuose deklaruojamos įtraukaus ugdymo idėjos. Valstybinėje švietimo strategijoje 2013-2022 m. suformuluotas pagrindinis tikslas, orientuotas į Lietuvos švietimo sistemos pavertimą tvariu pagrindu atskingai kuriančiam ateitį žmogui. Šio tikslo svarbiausias elementas yra solidarumas, nukreiptas į siekį sumažinti neintegruotų į visuomenę specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičių. Taigi, svarbiausias valstybės švietimo tikslas turėtų būti vienodų galimybių suteikimas visiems šalies piliečiams įgyti išsilavinimą, geriausiai atitinkantį jų poreikius ir gebėjimus.

2003 metais, panaikinus Specialiojo ugdymo įstatymą, naujai priimtame Švietimo įstatyme deklaruojama teisė specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems moksleiviams mokytis arčiausia gyvenamos vietos esančiose ugdymo įstaigose. 2011 metais specialiųjų ugdymosi poreikių sąvoka praplėsta atsirandančiais poreikiais dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių.

Tačiau Švietimo įstatymo 29.10 straipsnyje formuluojama „Mokykla, dėl objektyvių priežasčių negalinti užtikrinti mokiniui, kuris mokosi pagal privalomojo švietimo programas, psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios ar socialinės pedagoginės pagalbos, suderinusi su jo tėvais (globėjais, rūpintojais), pedagogine psichologine bei vaiko teisių apsaugos tarnyba, siūlo jam mokytis kitoje mokykloje.“ Ši nuostata leidžia daryti išvadą, kad įstatymas verčia mokinį prisitaikyti prie sudarytų sąlygų ir nepatvirtina nuostatos, kad švietimo sistema ir mokykla privalo gebėti ugdyti moksleivį.

ĮTRAUKIOJO UGDYMO PRAKTIKOS SKIRTINGOSE ŠALYSE

Ellis, Tod, Graham-Matheson (2015) teigia, kad Jungtinėje Karalystėje SUP turinčių mokinių ugdymas grindžiamas įtraukiojo ugdymo praktikos siekimu bendrojo ugdymo mokyklose. Įtraukiojo ugdymo sąvoka įvairiose Jungtinės Karalystės dalyse aiškinama nevienodai ir daugeliu atvejų kalbama apie ugdymo strategijas specifinei besimokančiųjų grupei, o tai atitinka siaurąją įtraukiojo ugdymo sampratą. Vyriausybės politika akcentuoja individualių ugdymosi planų reikalingumą tik specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams ir personalizuotą požiūrį į kitus mokinius, kuris akcentuoja ugdymo atitiktį kiekvieno moksleivio poreikius, interesus, siekiant skatinti jo turimas galias.

Tarptautiniu lygmeniu Olandija deklaruoja įgyvendinanti įtraukiojo ugdymo politiką „Į

mokyklą kartu“ (WSNS). Siekiant suteikti galimybes specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems moksleiviams lankyti bendrojo ugdymo mokyklas pirmiausia suteikiama galimybė pasirinkti. Jeigu, gaudamas papildomą pagalbą, bendrojo ugdymo mokykloje moksleivis negali mokytis, jam rekomenduojama specialioji mokykla. Karsten, Peetsma, Roeleveld, Vergeer (2001) atliktas Olandijos mokyklose longitudinalinis tyrimas, kuriuo buvo siekiama palyginti nežymią protinę negalią turinčių specialiųjų poreikių vaikų ugdymo(si) rezultatus bendrojo ugdymo ir specialiosiose mokyklose, parodė, kad po 4 metų specialiųjų poreikių turintys mokiniai bendrojo ugdymo mokyklose padarė didesnę akademinę pažangą nei specialiosiose mokyklose. Ši nuostata atitinka siaurąją įtraukiojo ugdymo sampratą, kai įtraukusis ugdymas konkretinamas kaip ugdymas, kurį organizuojant ieškoma konkrečių ugdymo strategijų specifinei besimokančiųjų grupei.

Latvijos Konstitucijos 112 straipsnyje numatoma, kad kiekvienas turi teisę į mokslą. Valstybė turi užtikrinti, kad visi galėtų nemokamai įgyti pradinį ir vidurinį išsilavinimą. Pradinis ugdymas yra privalomas. Švietimo įstatymo 31 straipsnis nustato, kad asmenys turi teisę į mokslą, nepriklausomai nuo materialinės ir socialinės padėties, rasės, tautybės, etninės priklausomybės, lyties, religinės ir politinės priklausomybės, sveikatos būklės. Taip pat Vaiko teisių apsaugos įstatymo 11 straipsnyje numatoma, kad valstybė turi užtikrinti, kad visi vaikai turėtų lygias teises ir galimybes įgyti išsilavinimą, proporcingą jų gebėjimui. Pagal Švietimo įstatymo 57 skirsnį tėvai turi teisę pasirinkti švietimo įstaigą, kurioje vaikas įgyja išsilavinimą. Latvijos įstatimai deklaruoja įtraukiojo ugdymo nuostatas, tačiau praktikoje įtraukusis ugdymas tik plėtojamas.

Latvijos 2014-2020 m. Švietimo plėtros projekte pateikiamas vienas veiklos aspektas - „Įtraukiojo ugdymo principo įvedimas“. Siekiant palengvinti įtraukiojo ugdymo plėtrą Latvijoje, viena iš veiklų yra orientuota į tai, kad vaikai su negalia turėtų kokybišką pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą, tačiau vis dar reikia įgyvendinti priemones, skirtas palengvinti ir užtikrinti švietimo prieinamumą, taip pat skatinti vaikų, turinčių funkcinių sutrikimų, įtraukimą į bendrąsias mokyklas. Latvijoje trūksta švietimo programų, paramos personalui ir infrastruktūros tokiems vaikams.

1991 m. patvirtinus pirmąjį atkurtos nepriklausomos Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą (1991), buvo įtvirtinta kiekvieno specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio asmens teisė ugdytis bei pasirinkti arčiausiai namų esančią ugdymo įstaigą. Tokia nuostata tapo didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų formalaus ugdymo(si) ir integruoto ugdymo Lietuvoje pradžia. Pasirinkus demokratinį valstybės raidos kelią ir vykdant tarptautinę Europos Sąjungos politiką, susijusią su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymu, Lietuva įsipareigojo užtikrinti lygias galimybes ir švietimo sistemos prieinamumą kiekvienam besimokančiajam. Siekiant šių tikslų reikėjo apsispręsti dėl specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų ugdymo organizavimo ir finansavimo modelio.

Aidukienės ir Labinienės (2003) atlikto tyrimo ataskaitoje teigiama, kad tuo metu Europoje

egzistavo didžiulė švietimo sistemų ir jų finansavimo modelių įvairovė: „vieno kelio“ (angl. one-track countries), „dviejų kelių“ (angl. two-track countries), „daugelio kelių“ (angl. multi-track countries). Buvo apsispręsta pasirinkti „daugelio kelių“ modelį tikintis pasiūlyti galimybę rinktis ir paslaugų įvairovę, kurią užtikrintų tiek bendrojo, tiek specialiojo ugdymo sistemos darnus funkcionavimas.

Šiandieninėje švietimo sistemoje privalomą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymą įgyvendina bendrojo ugdymo mokyklos ir, atskirais atvejais, specialiosios mokyklos arba specialiosios klasės bendrojo ugdymo mokyklose. Mokyklos yra skirstomos į bendrąsias mokyklas ir mokyklas, skirtas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems moksleiviams. Vertinant pasirinktą Lietuvoje „daugelio kelių“ modelį galima daryti išvadą, kad buvo pasirinkta siauroji įtraukiojo ugdymo samprata.

S. J. Peters (2004) nurodo svarbiausius įtraukiojo ugdymo kūrimo lygmenis:

- Pirmas – naujos politikos teisinis reglamentavimas ir jos įgyvendinimas aukščiausiuoju nacionaliniu lygiu. Įtraukiojo švietimo plėtrai nacionaliniu lygmeniu būtina politinė valia, teisinė bazė, suformuota vizija, žinios ir įgūdžiai. Tačiau vien tik įtraukiojo ugdymo idėjų teisinis reglamentavimas nacionaliniuose dokumentuose dar negarantuoja, kad jomis bus patikėta ir jos pradės plisti tarp švietimo benruomenės narių. Svarbu yra visų prielaidų dermė.
- Antrasis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo lygmuo - skirtingų interesų derinimas tarp švietimo dalyvių. Įtraukusis ugdymas vienu metu yra ir filosofija, ir reali ugdymo praktika, grindžiama tam tikromis mokymo ir mokymosi teorijomis, todėl politika negali egzistuoti be praktikos. Bet kokia politika ir praktika įgauna tam tikrą formą ir turinį tik socialiniams veikėjams veikiant konkrečiuose visuomeniniuose kontekstuose (tiek nacionalinio lygmens, tiek vietinio lygmens insitucijose).

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KLIUVINIAI

Galkienė (2017) straipsnyje, analizuodama Lietuvos mokyklose dirbančių mokytojų išvalgas apie įtraukiojo ugdymo tobulinimo kryptis ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, perėjusių mokytis iš bendrojo ugdymo į specializuotas mokyklas po nesėkmingų socioedukacinių patirčių, tėvų bei globėjų išvalgas, atskleidžia kritinius įtraukiojo ugdymo aspektus. Pedagogų ir mokinių tėvų išvalgų lyginamoji analizė leidžia formuluoti išvadas apie problemas ugdymo turinio planavime, jo realizavime bei bendruomenės interakcijos srityse. Pedagoginių sprendimų paieška aktualizuotose įtraukiojo ugdymo srityse leistų sukurti sąlygas įtraukiam ugdymui.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą stabdo valstybių teisės aktuose atsirandančios kliūtys, todėl, siekdamas pašalinti kliūtis įtraukiamam švietimui plėtotis, valstybės peržiūri ir atnaujina teisės aktus. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros (EADSNE) specialistai įvardina įtraukiojo ugdymo

įgyvendinimo kliuvinius:

- finansavimo sistema, neužtikrinanti įtraukties;
- segreguotos institucijos;
- paramos įtraukiamam ugdymui stoka bendrojo ugdymo mokyklų viduje;
- per didelis mokinių skaičius klasėje;
- specialiųjų poreikių moksleivių įtraukiojo ugdymo sėkmingumas siejama su negalios pobūdžiu.

Vaitkuvienė-Zimina Ž., Bruzgelevičienė R. (2016) atlikto kiekybinio tyrimo duomenų analizė parodė, kad įtraukusis ugdymas gana nenuosekliai, prieštaringai suvokiamas tiek atvejo tyrimo mokykloje, tiek konteksto mokyklose. Tyrimo rezultatai leidžia daryti išvadą, kad dauguma Lietuvos mokyklų šiuo metu yra specialiojo ugdymo dekonstravimo ir įtraukiojo ugdymo konstravimo etape.

Galkienė A. (2017); Miltenienė L., Geležinienė R., Kafemanienė I., Kairienė D., Melienė R., Tomėnienė L. (2016) įvardina įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius:

- nepakankamas finansavimas;
- segreguotos institucijos, skirtos specialiųjų poreikių moksleiviams;
- paramos įtraukiamam ugdymui stoka bendrojo ugdymo mokyklų viduje;
- kliuviniu laikomas didelis moksleivių skaičius klasėse;
- kliuviniu laikomas vaikų negalės pobūdis.

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO PASKATOS

Siekiant mokyklose stebėti ir įsivertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procesus T. Booth ir M. Ainscow (2002) sukūrė rodiklius. Šie rodikliai leidžia nustatyti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo indeksą mokykloje ir yra susiję su mokyklos bendruomenės ir vietos bendruomenės nuostatomis. Kultūrinės dimensijos inkliuzinio ugdymo rodiklis yra toks: kiekvienas nori pasijusti laukiamas. Vienas iš klausimų, kuris turėtų atspindėti šį rodiklį, yra: ar pirmasis kontaktas su žmonėmis mokykloje yra draugiškas ir sveikintinas? Autoriai pateikia 3 sričių rodiklius, susijusius su vertybinėmis nuostatomis:

- įtraukios kultūros kūrimas, buriant vietos ir mokyklos bendruomenę ir diegiant įtraukiojo ugdymo vertybines nuostatas;
- mokyklos visiems kūrimas, formuojant įtraukią politiką, palaikančią pagalbos moksleivių įvairovei sistemą;
- praktinis mokymo būdų ir strategijų, tinkamų moksleivių įvairovei, taikymas ir išteklių pritraukimas.

Bauer (2009) teigia, kad jeigu švietimo sistema yra lanksti ir tenkina įvairius moksleivių ugdymosi poreikius, dažnai kompleksinius, įtraukusis ugdymas yra įgyvendinamas. Raktiniai

įtraukiojo ugdymo švietimo kokybės plėtros principai:

- įtraukusis ugdymas užtikrina visų moksleivių, ypač tu, kuriuos sistema linkusi atstumti, ugdymosi potencialo realizavimą. Užtikrina švietimo prieinamumą visiems moksleiviams;
- mokytojų darbo kokybę įtraukiojo švietimo sistemoje užtikrina įtraukijį ugdymą įgyvendinti skatinančios vertybinės nuostatos, žinios, įgūdžiai, supratimas ir kompetencijos;
- siekiant patenkinti įvairius moksleivių ugdymosi poreikius, organizacijoje kuriama kultūra ir etika, puoselėjanti teigiamą nuostatą moksleivių įvairovės ir individualumo atžvilgiu;
- kuriamos pagalbos sistemos moksleiviui ir mokyklai, skatinančios įtraukiojo ugdymo plėtrą. Reikalui esant pagalbą teikia žinybų specialistai. Teikiant pagalbą naudojami įvairūs darbo metodai ir būdai. Šios sistemos gali įtrauktį skatinti arba stabdyti;
- įtraukijį ugdymą skatinanti finansavimo politika. Tinkama finansavimo politika yra svarbiausias švietimo prieinamumą užtikrinantis veiksnys. Netinkama finansavimo tvarka virsta kliuviniu siekiant SUP turinčių moksleivių įtraukties ir lygių galimybių užtikrinimo;
- įtraukiojo ugdymo politikos formavimas prasideda nuo teisės aktų, reglamentuojančių įtraukijį ugdymą ir formuluojančių politikos nuostatas. Įtraukusis ugdymas praktiškai įgyvendinamas mokyklose, diegiant atitinkamą etiką, vadybą ir ugdymo praktiką;
- visuose teisės aktuose ir strateginiuose dokumentuose įtraukusis ugdymas turi būti prioritetas ir tikslas. Tada teisėkūra skatintų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Soriano V., Watkins A., Ebersold S. (2017); Galkienė A. (2016); Bauer L., Kaprova Z., Michaelidou M., Pluhar Ch. (2009) įvardina šias įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo paskatas:

- įtraukiojo ugdymo reikalavimus atitinkančios mokytojų vertybinės nuostatos ir kompetencijos;
- įtraukiojo ugdymo vertybinės nuostatas atitinkanti organizacijos kultūra ir etika;
- įtraukiojo ugdymo plėtrą skatinanti pagalbos sistema moksleiviui ir mokyklai;
- įtraukiojo ugdymo plėtrą skatinanti lanksti švietimo aprūpinimo sistema.

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KLIUVINIAI IR PASKATOS

PROJEKTO MOKYKLOSE (EMPIRINIS TYRIMAS)

Siekiant išsiaiškinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius ir paskatas projekte dalyvaujančiose Lietuvos mokyklose, atliktas empirinis tyrimas.

Empirinio tyrimo uždaviniai:

1. Išsiaiškinti įtraukiojo ugdymo stipriąsias ir silpnąsias puses.
2. Identifikuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius iš skirtingų dalininkų (mokytojų, tėvų, moksleivių, administracijos) perspektyvos.
3. Identifikuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo paskatas iš skirtingų dalininkų (mokytojų, tėvų, moksleivių, administracijos) perspektyvos.

Empirinis tyrimas buvo atliekamas Kauno Kovo 11-osios gimnazijoje, Kaune, Kovo 11-osios g. 50. Duomenys buvo įrašomi į diktofoną ir užrašomi. Moderatorius pakvietė susitarti, kad diskusijos metu bus kalbama apie įtraukįjį ugdymą, kurio sąvoką suformulavo UNESCO (2009): „Įtraukusis ugdymas – tai nenutrūkstantis procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos, užtikrinant visų bendruomenės narių besąlygišką priėmimą.“

Tyrimo duomenys buvo fiksuojami diktofonu. Su fokus grupių nariais buvo susitarta dėl diskusijos įrašymo priemonės naudojimo.

Apdorojant gautus duomenis buvo vadovaujama indukcine metodologine nuostata ir taikomas turinio analizės metodas. Transkripuotuose tekstuose buvo ieškoma išsakytų pasikartojančių minčių ir požiūrių. Panašios mintys ir požiūriai apibendrinti ir sujungti į kategorijas. Kategorija – tai teiginys, apimantis subkategorijų grupę. Jas sieja bendras turinys (Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Kategorijos suskirstytos į subkategorijas, o subkategorijos paaiškintos fokus grupių narių cituojamomis išsakytomis mintimis ir požiūriais. Kategorijos ir subkategorijos buvo formuluojamos apdorojant duomenis.

Pasirinktas empirinio tyrimo metodas - **kokybinis tyrimas, diskusijos fokus grupėse**. Tai viena iš greito įvertinimo technikų, kuri gali suteikti labai daug informacijos. Pasirinktą laisvo pobūdžio giluminę diskusiją galima pakreipti, praplėsti pageidaujama linkme.

Fokus grupių metodika remiasi interviu „vienu metu su grupe žmonių, kurių tam tikros socialinės charakteristikos yra panašios.“ (Luobikienė 2011) Sudarant fokus grupes buvo laikomasi pagrindinio metodinio reikalavimo – fokus grupės vienalytiškumo. Sudaromos keturios fokus grupės (viena mokytojų, viena moksleivių, viena tėvų, viena administracijos) iš keturių Lietuvos mokyklų. Pasirinktas optimalus, ne mažesnis kaip 5, dalyvių skaičius fokus grupėje, leido palaikyti diskusiją, panaudoti visas galimybes, pareikšti nuomonę kiekvienam fokus grupės nariui. (Luobikienė 2011). Toks organizavimo principas suteikė galimybę identifikuoti įtraukiojo ugdymo stipriąsias ir silpnąsias puses, įgyvendinimo kliuvinius ir paskatas iš skirtingų dalininkų perspektyvos.

Empirinio tyrimo išvados:

1. Išanalizavus kategorijos „Įtraukiojo ugdymo stipriosios pusės“ turinio duomenis, galima daryti išvadą, kad, administracijos nuomone, šią kategoriją apibūdina ugdymas, tenkinantis kiekvieno moksleivio poreikius, teigiamas mokytojų nuostatų ir kompetencijų pokytis, nuolatinis bendruomenės tobulėjimas, komandinis darbas, tėvų įsitraukimas ir pozityvi bendruomenės kultūra. Išanalizavus mokytojų išsakytas mintis, galima daryti išvadą, kad mokytojai įtraukiojo ugdymo stipriąja puse laiko teigiamą mokytojų nuostatų ir kompetencijų pokytį, o išskirtą stipriąją įtraukiojo ugdymo pusę – vadovo kompetenciją - sieja su vadovo gebėjimu motyvuoti mokytoją įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Atlikus moksleivių duomenų analizę galima teigti, kad moksleiviai kaip stipriąją įtraukiojo ugdymo pusę įvardina pozityvią bendruomenės kultūrą, pagrįstą tolerancija ir mokytojų kompetencijas, mokant įvairių ugdymosi poreikių turinčius moksleivius. Išanalizavus tėvų nuomonę, galima teigti, kad tėvai stipriajai įtraukiojo ugdymo pusei priskyrė mokytojų nuostatų ir kompetencijų teigiamą pokytį ugdant kiekvieną mokyklos moksleivį, komandinį darbą, pozityvią bendruomenės kultūrą ir šeimos įsitraukimą į neformalaus ugdymo veiklas. Visos tyrime dalyvavusių respondentų grupės išskyrė stipriąją įtraukiojo ugdymo pusę – mokytojų nuostatų ir kompetencijų teigiamą pokytį, tik kiekviena grupė labiau akcentavo skirtingus mokytojų kompetencijos elementus. Administracija akcentavo mokytojų žinias ir nuostatas, patys mokytojai – įgūdžius ir žinias, moksleiviai – įgūdžius, tėvai – nuostatas ir įgūdžius. Tik tėvų grupė išskyrė stipriąją įtraukiojo ugdymo pusę – šeimų įsitraukimą į neformalaus ugdymo veiklas.
2. Išanalizavus kategorijos „Įtraukiojo ugdymo silpnosios pusės“ turinio duomenis, galima daryti išvadą, kad visos respondentų grupės nurodė įgyvendinant įtraukijį ugdymą išlikusį požiūrį, kad problema yra sutrikimą turintis vaikas, nukreiptą į vaiką mokytojo

padėjėjo pagalbą, metodus, orientuotus į vaiką ir individualią pagalbą jam, siedami labai individualizuotą pagalbą su moksleivių atskirtimi nuo bendraamžių. Remiantis mokytojų ir moksleivių diskusijos duomenimis, galima teigti, kad kitų besimokančiųjų galimi pagalbos poreikiai ignoruojami dėl skiriamo dėmesio specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems vaikams. Administracijos, mokytojų ir tėvų diskusijos metu išsakytos nuomonės leidžia daryti išvadą, kad mokykla mažai keičiasi, o tai yra silpnoji įtraukiojo ugdymo pusė.

3. Išanalizavus kategorijos „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuviniai“ turinio duomenis, galima teigti, kad visos tyrime dalyvavusios respondentų grupės įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuviniams priskyrė paramos įtraukiamam ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose stoką ir segreguotų institucijų gyvavimo tradicijas Lietuvoje. Mokytojai ir tėvai kaip įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinį įvardina per didelį moksleivių skaičių klasėse ir vaikų negalės pobūdį, kaip trukdį ugdytis bendrojo ugdymo mokykloje. Kaip vieną iš kliuvinių įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokytojai nurodo atliekamas perteklines mokytojo funkcijas, nemotyvuojančias mokytojus dirbti. Administracija ir mokytojai išskyrė įtraukiojo ugdymo neskatinančią finansavimo tvarką ir su etatiniu mokytojų darbo apmokėjimo įvedimu atsiradusį įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinį – švietimo pagalbos specialistų etatų mažinimą mokyklose.
4. Išanalizavus kategorijos „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo paskatos“ turinio duomenis, galima teigti, kad visos tyrime dalyvavusios respondentų grupės kaip paskatą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui įvardina visų mokytojų pasirengimą dirbti įtraukiojo švietimo sistemoje. Tėvai, moksleiviai ir administracija įvardina organizacijos kultūrą ir etiką, skatinančias įtraukiojo ugdymo plėtrą. Administracija ir mokytojai prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo paskatų priskiria lanksčią švietimo aprūpinimo sistemą ir pagalbos sistemas moksleiviui ir mokyklai. Išanalizavus tėvų išsakytas mintis, galima daryti išvadą, kad tėvams bendrojo ugdymo mokykloje svarbi pagalbos sistema moksleiviui.

Tyrimo apibendrinimas

Įtraukusis ugdymas yra orientuotas į kiekvieną besimokantįjį ir siejamas su ugdymo kokybe. Ugdymo kokybė vadybiniu požiūriu yra susitarimas administracijos, mokytojų, moksleivių, tėvų, politikų dėl ugdymo tikslų, tų tikslų siekimo būdų ir vertinimo. Lietuvos švietimo kokybės samprata apibrėžta Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijoje (2008), Geros mokyklos koncepcijoje (2015). Švietimo kokybę užtikrina švietimo stebėseną, mokyklų veiklos išorinis vertinimas, mokyklų įsivertinimas, mokyklų vadovų veiklos vertinimas, mokytojų atestacija, moksleivių pasiekimų vertinimas. Pagrindinė problema užtikrinant švietimo kokybę - duomenimis

grįstos vadybos stoka. Atlikto empirinio tyrimo duomenis galima naudoti planuojant mokyklų pokytį, siekiant kokybiško įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo.

Administracijos fokus grupės išsakytų minčių ir požiūrių apie įtraukiojo ugdymo stipriąsias puses analizė atskleidė, kad mokyklose įgyvendinamos įtraukiojo ugdymo idėjos, praplečiančios įprastą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių integravimo sampratą. Administracijos atstovai, dalyvavę tyrime, paprašyti pagalvoti apie įtraukiojo ugdymo praktiką, kalba apie vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, ir jų galimybes dalyvauti formaliam ir neformaliam ugdyme. Ši nuostata atitinka siaurąją įtraukiojo ugdymo sampratą, kai įtraukusis ugdymas konkretinamas, kaip ugdymas, kurį organizuojant ieškoma konkrečių ugdymo strategijų specifinei besimokančiųjų grupei. Administracijos išsakyta nuomonė apie įtraukiojo ugdymo stipriąsias puses patvirtina M.Ainscow, T.Booth, A.Dyson (2006) teiginį, kad mokykloje vyksta kultūriniai, politiniai ir praktiniai pokyčiai, siekiant atsižvelgti į kiekvieno skirtybes ir individualius poreikius.

Mokytojų fokus grupės diskusijoje, apie įtraukijį ugdymą, buvo kalbama, kaip apie ugdymą, kurį organizuojant ieškoma konkrečių ugdymo strategijų moksleiviams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Mokytojai, dalyvavę tyrime, paprašyti įvardinti įtraukiojo ugdymo stipriąsias puses, įvardino, kad mokytojai yra įgiję įgūdžių ir kompetencijų, reikalingų siekiant atsižvelgti į skirtingus moksleivių poreikius, ir akcentavo mokyklos vadovo kompetenciją, įgyvendinant įtraukijį ugdymą. Šios mokytojų nuostatos patvirtina plačiosios įtraukiojo ugdymo sampratos atstovų teiginį, kad įtraukimas švietimo srityje reiškia išsipareigojimą ugdyti visus vaikus bendrojo ugdymo mokyklose, jų turimas skirtybes priimant kaip privalumą, o ne trukdį.

Moksleivių fokus grupės išsakytų minčių ir požiūrių apie įtraukiojo ugdymo stipriąsias puses analizė atskleidė, kad moksleiviai kalba apie ugdymą kiekvienam mokyklos moksleiviui, bendras veiklas, bendravimą, pabrėždami moksleivio, neturinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, iniciatyvas bendrauti su moksleiviais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų. Šios moksleivių išsakytos mintys patvirtina įtraukiojo ugdymo tyrinėtojų M.Ainscow, T.Booth, A.Dyson (2006) teiginius, kad įtraukusis ugdymas siejamas su moksleivių atskirties mažinimu užtikrinant aktyvesnį dalyvavimą mokyklos bendruomenės gyvenime.

Tyrime dalyvavusių moksleivių nuomone, įtraukiojo ugdymo stipriosios pusės yra bendruomenės kultūra, pasižyminti tolerancija kitoniškumui, mokytojų kompetencija, vedant pamokas ir paskirstant dėmesį kiekvienam, atsižvelgiant į kiekvieno poreikius. Apibendrinus moksleivių išsakytas mintis galima formuluoti prielaidą, kad klasėse, kur dėmesys sutelkiamas į skirtingų ugdymosi poreikių tenkinimą, mokymasis diferencijuojamas ir individualizuojamas, moksleivių mokymosi pasiekimai yra geresni.

Tėvų fokus grupės diskusijos metu išryškėjo dvi nuomonės: įtraukusis ugdymas apima kiekvieno besimokančiojo poreikių tenkinimą ir įtraukusis ugdymas siejamas su specialiuju ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymosi poreikių tenkinimu.

Tėvų nuomone, įtraukiojo ugdymo stipriosios pusės: palanki kiekvienam besimokančiajam bendruomenės kultūra, komandinis darbas, kuriame aktyviai dalyvauja mokinio šeima, ir ugdymas, kuriam būdinga gera emocinė savijauta.

Išanalizavus tyrime dalyvavusių administracijos atstovų išsakytą nuomonę apie įtraukiojo ugdymo silpnąsias puses, galima teigti, kad remiantis S.Stubbs (2008) mokykla mažai keičiasi, neatsižvelgiama, ar vaikas tikrai dalyvauja bendrose veiklose ir jaučiasi priimtas. Įvardintos įtraukiojo ugdymo silpnosios pusės: mokykla mažai keičiasi, dirbama su vaiku, turinčiu sutrikimų, taikomi metodai, orientuoti į vaiką ir individualią pagalbą, mokytojų padėjėjų pagalba nukreipta į vaiką. Šie teiginiai patvirtina, kad praktikoje vyrauja įprasta specialiuju ugdymosi poreikių turinčių asmenų integravimo samprata. S.Stubbs (2008) teigia, kad nors galima išžvelgti nemažai specialiojo ugdymo ir integruoto ugdymo panašumų, visgi praktikoje integruotas ugdymas gali tapti įtraukiojo ugdymo pranašu.

Tyrimo dalyvių mokytojų išsakytų minčių analizė leidžia teigti, kad mokytojai, kalbėdami apie mokyklos kaitą, siejamą su įtraukiuoju ugdymu, pažymi skeptišką mokytojų požiūrį į praktinį įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje ir teorijos nutolinimą nuo praktikos. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą sieja su veikla, reikalaujančia daug mokytojo fizinių jėgų ir idėjinio nusiteikimo dirbti su kiekvienu vaiku. Šie teiginiai rodo, kad mokytojas, pasak S.Stubbs (2008), individualizuoja ugdymą ir nesistengia įgyvendinti sisteminių pokyčių klasėje.

Mokytojų fokus grupės diskusijos metu jautėsi negatyvus požiūris į galimybę įgyvendinti įtraukijį ugdymą. Kaip vieną iš silpnųjų įtraukiojo ugdymo pusių mokytojai pažymi per didelį moksleivių skaičių klasėse ir ribotą galimybę atsižvelgti į kiekvieno individualius poreikius. Žymiausi įtraukiojo ugdymo tyrinėtojai M.Ainscow, T.Booth, A.Dyson (2006) teigia, kad įtraukimas siejamas su kiekvieno besimokančiojo buvimu bendrose fizinėse aplinkose, dalyvavimu ir pasiekimų kokybės užtikrinimu. Iš išsakytų teiginių galima daryti išvadą, kad mokytojai labiau pritaria negu nepitaria vaikų, „[...] kurie turi sudėtingų mokymosi problemų ir emocinių problemų“, mokymuisi specialiajame skyriuje ar specialiosiose klasėse ir tai laiko mokytojo darbo palengvinimu. Taip pat pritaria specialiojo ugdymo nuostatai, kad problema yra vaikas ir jo sutrikimas.

Kalbėdami apie teikiama pagalbą, mokytojai įvardina metodus ir labai individualizuotą pagalbą vaikui. Galima daryti prielaidą, kad mokytojai, kalbėdami apie mokytojo asistentą, išžvelgia pagalbą moksleiviui, kaip pagalbą „[...]susivokti[...]“, kas vyksta pamokoje. Tikėtina, kad tokia labai individualizuota pagalba dar labiau stigmatizuoja vaiką, daro jį pažeidžiamą (S.Stubbs, 2008).

Subkategorijų turinys atskleidė, kad išsakytos moksleivių mintys apie įtraukiojo ugdymo

silpnąsias puses siejamos su pagalba moksleiviui, kuris trukdo pamokoje, išsireikalauja daugiau dėmesio ir individualios pagalbos. Galima daryti prielaidą, kad geriau besimokantys moksleiviai jaučiasi nukentėję nuo to, kad mokytojas pamokoje daugiau dėmesio skiria elgesio arba mokymosi sunkumų turintiems moksleiviams. Moksleiviai teigiamai vertina teikiamą pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems moksleiviams specialiojo ugdymo skyriuje. Tikėtina, kad tokia situacija pamokose nesudaro sąlygų bendraamžiams ugdytis teigiamą požiūrį ir elgseną į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius (Haddad 2015).

Tyrimo dalyviai tėvai, kalbėdami apie įtraukiojo ugdymo silpnąsias puses, pažymėjo, kad daugumai bendrojo ugdymo mokyklų būdingas negatyvus požiūris į specialiųjų poreikių turinčius vaikus. Šios tėvų įžvalgos patvirtina Galkienės (2017) straipsnyje išsakytas mintis apie problemas bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenių interakcijos srityje. Tėvai, diskutuodami apie individualizuotą pagalbą, išvelgė mokytojo padėjėjų kompetencijos problemą ir draugystės su specialiųjų poreikių turinčiais moksleiviais problemą.

Išanalizavus tyrime dalyvavusių administracijos atstovų išsakytą nuomonę apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius, galima teigti, kad diskusijoje išsakytos mintys patvirtino Grincevičienės V., Szerląg A., Dziubacka K., Targamadzės V. (2015); Galkienės A. (2017); Miltenienės L., Geležinienės R., Kafemanienės I., Kairienės D., Melienės R., Tomėnienės L. (2016) įvardintus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius: įtraukiojo ugdymo neskatinančią finansavimo tvarką, paramos įtraukiamam ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose stoką, vaikų negalės pobūdį. Analizuojant tyrime dalyvavusių pasisakymus, išryškėjo su etatiniu mokytojų darbo apmokėjimo įvedimu atsiradęs įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinys – švietimo pagalbos specialistų etatų mažinimas, kuris priklauso nuo savivaldybių sprendimo.

Mokytojų fokus grupės išsakytų minčių ir požiūrių apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius analizė atskleidė, kad šiuo metu pakeitus finansavimo tvarką, apjungus švietimo pagalbos ir administravimo finansavimą mokykloms trūksta finansų ir žmonių. Galima formuoti prielaidą, kad švietimo pagalbos finansavimo mažinimas stiprina mokytojų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose nuostatą, kad specialiosios mokyklos ir specialiosios klasės yra tinkamiausios ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Mokytojų išsakytos mintys patvirtina finansavimo prioritetus – materialinius išteklius ir atskleidžia atmetinį požiūrį į specialistų, teikiančių švietimo pagalbą, svarbą mokyklos bendruomenėje įgyvendinant įtraukijį ugdymą. Kaip vieną iš kliuvinių įgyvendinant įtraukijį ugdymą mokytojai nurodo perteklines mokytojo atliekamas funkcijas, demotyvuojančias juos dirbti. Diskusijos metu išsakytas mokytojų požiūris patvirtina Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros specialistų įvardintus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius: per didelį moksleivių skaičių klasėje ir specialiųjų poreikių vaikų įtraukties siejimą su jų negalios pobūdžiu.

Atlikus moksleivių fokus grupės minčių analizę, galima teigti, kad bendrojo ugdymo

mokyklose egzistuojančios specialiosios klasės formuoja netinkamą moksleivių požiūrį į segregaciją. Diskusijos metu išsakytos mintys parodo, koks svarbus klasės psichologinis klimatas, kuriant palankias sąlygas mokymuisi. Apibendrinant galima teigti, kad moksleivių išsakytos nuomonės patvirtina Grincevičienės V., Szerlağ A., Dziubacka K., Targamadzės V. (2015); Galkienės A. (2017); Miltenienės L., Geležinienės R., Kafemanienės I., Kairienės D., Melienės R., Tomėnienės L. (2016) įvardintus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius: segreguoto ugdymo gyvavimo tradicijas ir netinkamas mokytojų nuostatas.

Išanalizavus tyrime dalyvavusių tėvų išsakytą nuomonę apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius, galima teigti, kad negalią turinčių vaikų tėvai, rinkdamiesi ugdymo įstaigą yra prašančių priimti į mokyklą, o ne pasirenkančių mokyklą pozicijoje, kaip kiti tėvai. Tokią negalią turinčių vaikų tėvų situacija neskatina jų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą ir mokyklos bendruomenės gyvenimą. Kategorija „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuviniai“ atskleidžia tyrime dalyvavusių tėvų suvokimą apie ugdymo įstaigų neigiamą nuostatą į galimybę ugdyti protinę negalią, elgesio ir emocijų sutrikimų turinčius vaikus. Tėvų išsakytos mintys patvirtina Galkienės (2017) straipsnyje atskleistą kritinį įtraukiojo ugdymo aspektą – problemas bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenių interakcijos srityje ir Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros specialistų įvardintus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinius – vaikų negalės pobūdį, per didelį moksleivių skaičių klasėje ir paramos įtraukiamam ugdymui stoką bendrojo ugdymo mokyklose.

Administracijos atstovai, dalyvavę tyrime, paprašyti apibrėžti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo paskatas, įvardino sėkmingo įtraukiojo ugdymo sąlygą – mokytojų pasirengimą ugdyti įvairių poreikių moksleivius. Apibendrinus išsakytas mintis apie mokytojų pasirengimą, galima daryti išvadas, kad mokytojų kompetencija kuriant tolerantiškus moksleivių tarpusavio santykius, didele dalimi lemia įtraukiojo ugdymo sėkmę ir daro įtaką organizacijos kultūrai.

Analizuojant duomenis, išryškėjo administracijos požiūris į įtraukiojo ugdymą, kaip pastovų pokytį, vykstantį organizacijose, todėl galima daryti išvadą, kad pokytį organizacijoje galima planuoti ir įgyvendinti, taikant įrodymais grįstą vadybą.

Kalbėdami apie organizacijos kultūrą ir etiką, skatinančias įtraukiojo ugdymo plėtrą, diskusijos dalyviai teigė, kad tai pagrindų pagrindas. Vertinant pagalbos sistemą moksleiviui buvo patvirtintas Bauer (2009) teiginys, kad įtraukusis ugdymas sėkmingai įgyvendinamas, jeigu yra lankstus ir tenkina įvairius, dažnai kompleksinius, moksleivių ugdymosi poreikius.

Teiginys, kad organizacijos kultūra labai svarbi, patvirtina Bauer (2009) teiginį, kad norint mokykloje tenkinti įvairius moksleivių ugdymosi poreikius, būtina puoselėti pozityvią nuostatą į moksleivių įvairovę ir kitoniškumą.

Apibūdindami įtraukiojo ugdymo paskatas tyrimo dalyviai mokytojais akcentavo, jų manymu, svarbiausius įtraukiojo ugdymo švietimo kokybės plėtros principus: mokytojų pasirengimą dirbti

įtraukiojo švietimo sistemoje, pagalbos sistemą moksleiviui ir mokyklai bei lanksčią švietimo aprūpinimo sistemą. Kalbėdami apie pedagogų pasirengimą dirbti kalbėjusieji daugiau akcentavo turimus įgūdžius, žinias, supratimą ir pagalbą mokytojui, dirbant su įvairių poreikių moksleiviais. Kaip vieną iš galimybių motyvuoti mokytoją, įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, pedagogai išskyrė mokyklos vadovo kompetenciją matyti, įvertinti, motyvuoti mokytoją. Galima daryti prielaidą, kad mokyklos vadovas, galvodamas apie vidinę mokytojo motyvaciją įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, galėtų formuoti mokytojų vertybines nuostatas, reikalingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.

Tyrimo dalyvių išsakytos mintys apie pagalbos sistemą moksleiviui ir mokyklai siejamos su švietimo pagalbos specialistų komandų mokykloje ir skirtingų žinybų specialistų teikiama pagalba, kuri, mokytojų vertinimu, yra pagalba moksleiviui dalyvaujant pamokoje ir kuri palengvina mokytojų darbą klasėje, padeda spręsti kylančias moksleivių elgesio problemas. Galima formuluoti prielaidą, kad parinkus tinkamą pagalbos moksleiviui ir mokyklai sistemą, naudojant įtrauktį švietime skatinančius darbo metodus ir būdus, pagalbos teikimas virs įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo priemone. Galimybę turėti švietimo pagalbos specialistus mokykloje mokytojai sieja su savivaldybių sprendimais finansuoti švietimo pagalbos specialistų etatus.

Paprašius moksleivių įvardinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo paskatas, tiriamieji pirmiausia įvardino mokytoją, kuris moko skirtingų ugdymosi poreikių turinčius moksleivius. Išanalizavus diskusijoje išsakytas mintis, galima daryti išvadą, kad mokytojai, moksleivių vertinimu, pasižymi pozityviu požiūriu į moksleivį, kuris nori mokytis, nepriklausomai nuo jo ugdymosi poreikių.

Moksleiviai pažymėjo kaip svarbų dalyką mokytojo pamokos vedimą ir sudominimą pamokoje. Apibendrinant moksleivių išsakytas mintis apie šokio ir ekonomikos pamokas, galima teigti, kad įgyvendinant įtraukųjį ugdymą labai svarbu yra mokytojo nusiteikimas įtraukti visus moksleivius į mokymosi procesą, svarbu įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui tinkamų ugdymo strategijų parinkimas, kad kiekvienas galėtų ugdytis pagal savo gebėjimus ir būtų adekvačiai įvertintas. Tokiose pamokose specialiųjų ugdymosi poreikių turintys moksleiviai turi galimybę perimti savo bendraažių patirtį, taip pat labiau pažengusiems bendramoksliams sudaromos sąlygos mokytis mokant kitus, ugdytis pozityvias nuostatas. Tai patvirtina Haddad (2015) išsakytą mintį, kad įtraukiojo ugdymo sąlygomis vaikai mokosi tolerancijos, kantrybės ir supratingumo.

Tėvų fokus grupės išsakytų minčių ir požiūrių apie įtraukiojo ugdymo paskatas analizė atskleidė, kad tėvai kaip svarbiausią asmenį, nulemiantį įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, išskiria mokytoją ir jo pasirengimą dirbti įtraukiojo švietimo sistemoje. Tėvams svarbu susitarimai su mokytoju, kaip bus ugdomas jų vaikas. Apibendrinus išsakytas mintis, galima teigti, kad pagal tėvų vertinimus mokytojų požiūriai į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką svyruoja nuo negatyvių iki labai pozityvių. Šie vertinimai glaudžiai susiję su mokytojo vertybinėmis nuostatomis ir

kompetencija. Tai patvirtina Bauer (2009) teiginį, kad mokytojų vertybinės nuostatos, kompetencijos nulemia jų kokybišką darbą įtraukioje mokykloje.

Kalbėdami apie organizacijos kultūrą ir etiką, skatinančias įtraukiojo ugdymo plėtrą, tėvai pažymėjo šeimos dalyvavimo neformaliose veiklose svarbą, įsitraukiant į mokyklos bendruomenės gyvenimą. Galima formuoti prielaidą, kad tėvai, dalyvaudami neformaliose veiklose, geriau pažįsta savo vaikų bendraklasius ir keičia požiūrį į specialiųjų poreikių turinčius moksleivius, jų tėvus. Kuriamas mikroklimatas, palankus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.

Fokus grupės diskusijoje dalyvavę tėvai padarė išvadą, kad siekiant mokykloje sklandžiai įgyvendinti įtraukujį ugdymą būtina organizuoti diskusijas, kuriose dalyvautų tėvai, auginantys skirtingų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Praktinė interpretacija vadovams

Kiekvieno vadovo tikslas yra sėkminga, kokybiškas paslaugas teikianti, konkurencinga mokykla. Kokia mokykla yra gera? Nuo ko priklauso mokyklos veiklos sėkmė? Kurios mokyklos veiklos sritys yra svarbiausios? Nuo ko priklauso mokyklos veiklos kokybė ir mokyklos perspektyva?

Lietuvos švietimo kokybės samprata apibrėžta Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijoje (2008), Geros mokyklos koncepcijoje (2015), kurioje teigiama, kad „Gera mokykla – pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi. Koncepcijoje svarbiausiu sėkmingos mokyklos veiklos požymiu laikomas tinkamas mokyklos misijos įgyvendinimas, t. y. geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo(si) rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje patirtys”

Mokslinėje literatūroje teigiama, kad yra dvi tarpusavyje glaudžiai susiję sritys, nulemiančios mokyklos veiklos kokybę ir perspektyvą: mokyklos strategija ir mokyklos kultūra. Mokyklos kultūrą formuoja mokyklos bendruomenė ir pirmiausia mokytojai. Nuo mokytojų vertybinių nuostatų ir pozityvaus požiūrio į moksleivį priklauso pozityvios aplinkos sukūrimas. Įtraukusis ugdymas siejamas su pozityviu požiūriu, yra orientuotas į kiekvieną besimokantįjį ir siejamas su ugdymo kokybe. Mokyklos vadovo organizuota ir tikslinga strateginė veikla daro didelę įtaką kultūrai ir, tuo pačiu, užtikrina kokybišką organizacijos veiklą. Nuo visos bendruomenės įsitraukimo į strateginį planavimą priklauso organizacijos veiklos kokybė. Ugdymo kokybė vadybiniu požiūriu yra administracijos, mokytojų, moksleivių, tėvų, politikų susitarimas dėl ugdymo tikslų, tų tikslų siekimo būdų ir vertinimo. Mokyklų veiklos kokybę užtikrina mokyklų veiklos išorinis vertinimas, mokyklų įsivertinimas, mokyklų vadovų veiklos vertinimas, mokytojų atestacija, moksleivių pasiekimų vertinimas. Pagrindinė problema užtikrinant švietimo kokybę – duomenimis grįstos vadybos stoka. Atlikto empirinio tyrimo duomenis galima naudoti planuojant mokyklų pokytį, siekiant kokybiško ugdymo įgyvendinimo.

Administracijos atstovai, dalyvavę tyrime, paprašyti pagalvoti apie įtraukiojo ugdymo praktiką, kalba apie vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, ir jų galimybes dalyvauti formaliajame ir neformaliajame ugdyme. Ši nuostata atitinka siaurąją įtraukiojo ugdymo sampratą, kai įtraukusis ugdymas konkretinamas kaip ugdymas, kurį organizuojant ieškoma konkrečių ugdymo strategijų specifinei besimokančiųjų grupei. Administracijos, mokytojų ir tėvų diskusijos metu išsakytos nuomonės leidžia daryti išvadą, kad mokykla mažai keičiasi, o tai yra silpnoji įtraukiojo ugdymo pusė. Siekiamybė būtų platesnis įtraukiojo ugdymo suvokimas ir siekimas inicijuoti mokykloje vyksta kultūrinius, politinius ir praktinius pokyčius, siekiant atsižvelgti į kiekvieno skirtybes ir individualius poreikius.

Analizuojant duomenis, išryškėjo administracijos požiūris į įtraukijį ugdymą, kaip pastovų pokytį, vykstantį organizacijose, todėl galima daryti išvadą, kad pokytį organizacijoje galima planuoti ir įgyvendinti, taikant įrodymais grįstą vadybą.

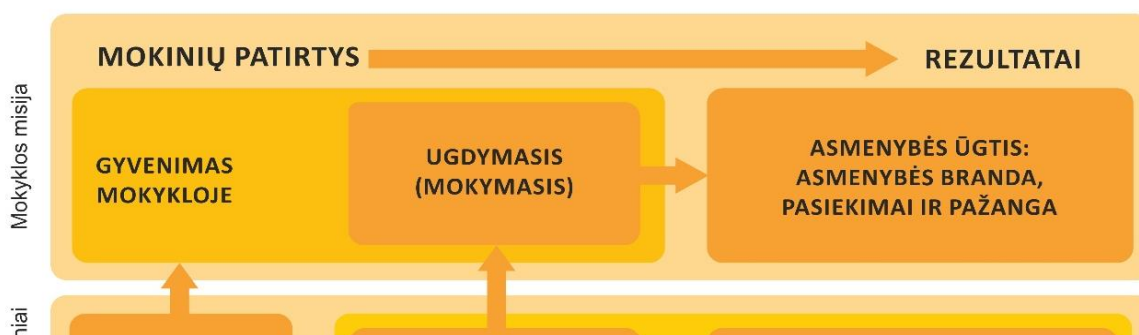
Kaip vieną iš galimybių motyvuoti mokytoją įgyvendinti įtraukijį ugdymą, mokytojai išskyrė mokyklos vadovo kompetenciją matyti, įvertinti, motyvuoti mokytoją. Galima daryti prielaidą, kad mokyklos vadovas, galvodamas apie vidinę mokytojo motyvaciją įgyvendinti įtraukijį ugdymą, galėtų formuoti mokytojų vertybines nuostatas, reikalingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.

Tyrimo dalyvių išsakytos mintys apie pagalbos sistemą moksleiviui ir mokyklai siejamos su švietimo pagalbos specialistų komandų mokykloje ir skirtingų žinybų specialistų teikiama pagalba. Galima formuluoti prielaidą, kad parinkus tinkamą pagalbos moksleiviui ir mokyklai sistemą, naudojant įtrauktį švietime skatinančius darbo metodus ir būdus, pagalba teikimas virs įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo priemone. Galimybė turėti švietimo pagalbos specialistus mokykloje siejama su savivaldybių sprendimais finansuoti švietimo pagalbos specialistų etatus.

Tikėtina, kad panaudojus atlikto empirinio tyrimo duomenis planuojant mokyklų pokytį, siekiant kokybiško ugdymo įgyvendinimo, tuo pačiu, susilpnėtų respondentų įvardintas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliuvinys - paramos įtraukiajam ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose stoka.

KAUNO KOVO 11-OSIOS GIMNAZIJOS PRAKTINĖ PATIRTIS

GEROS MOKYKLOS MODELIO SCHEMA

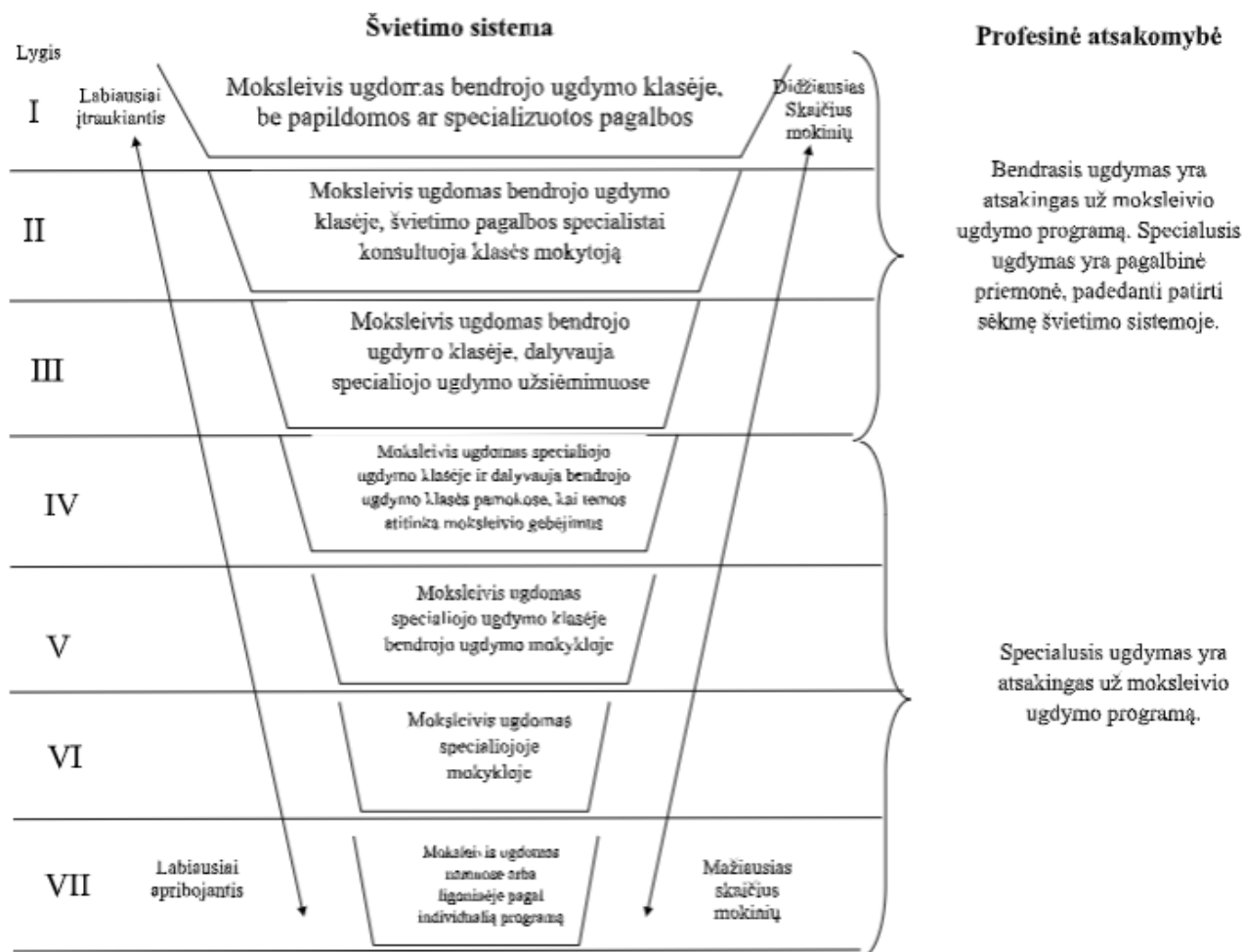


Įtraukiojo ugdymo vertybinės nuostatos perkeltos į Mokymosi sėkmės ir galimybių kiekvienam vaikui ugdymo sampratą, įgyvendinamą Kauno Kovo 11-osios gimnazijoje. Gimnazijos požiūris į ugdymo tikslus pagrįstas bendrai priimtomis vertybėmis: pagarba mokinių įvairovei, pagalba kiekvienam mokiniui ir bendradarbiavimu. Kauno Kovo 11-osios gimnazijos veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitoje teigiama, kad visų bendruomenės lygmenų atstovai nurodo tas pačias vertybes – pagarbą vienas kitam, užuojautą, bendruomeniškumą, bendradarbiavimą, gerus tarpusavio santykius. Tolerancija specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems vaikams, gebėjimas juos suprasti, jiems padėti lanksčiai ugdomas kasdien.

Kauno Kovo 11-osios gimnazija – bendrojo ugdymo gimnazija, kurioje mokosi 548 mokiniai. Iš jų 112 – turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. SUP lygiai: 12 – labai didelių, 48 - didelių, 35 -

vidutinių ir 17 – nedidelių ugdymosi poreikių. 51 mokinys turintys didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių mokosi specialiosiose klasėse.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo lygiai:



Gimnazijoje moksleivių įvairovė vertinama palankiai, ji yra gerbiama ir laikoma ištekliais praplečiančiais moksleivių ugdymosi galimybes. Įgyvendinami įvairūs ugdymo aplinkos modeliai, teigiamai veikiantys moksleivių savivertę ir didinantys jų ugdymosi potencialą. Šie ugdymo aplinkos modeliai akcentuoja moksleivio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, ugdymosi vietą gimnazijoje:

- specialiųjų ugdymosi poreikių turintis moksleivis mokosi visą mokymosi laiką bendrojo ugdymo klasėje;
- specialiųjų ugdymosi poreikių turintis moksleivis mokosi visą mokymosi laiką specialiojoje klasėje;
- specialiųjų ugdymosi poreikių turintis moksleivis mokosi dalį mokymosi laiko bendrojo ugdymo klasėje ir dalį specialiojoje klasėje ar grupėje.

Gimnazijoje taikoma ugdymosi proceso organizavimo forma, atitinkanti įtraukiojo ugdymo principus – specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems moksleiviams pritaikoma bendrojo ugdymo klasė, kurioje teikiama pagalba. Moksleiviui, pagal poreikį, pagalbą teikia mokykloje dirbantis

specialusis pedagogas, surdopedagogas, tiflopedagogas, logopedas, mokytojo padėjėjas, socialinis pedagogas, psichologas. Jie tiesiogiai dalyvauja įgyvendinant individualizuotą ar pritaikytą ugdymo programą, padeda moksleiviams dalyvauti ugdymo procese. Pagal poreikį konsultuoja mokytojus, ugdančius specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius moksleivius. Specialistai mokytojams kompetetingai atsako į ugdymo procese kylančius klausimus apie mokymo medžiagos bei priemonių pritaikymą, kompensacinės technikos naudojimą, moksleivio savarankiškumui svarbių įgūdžių formavimą. Teikiamą pagalbą moksleiviui nuosekliai prižiūri ir koordinuoja specialusis pedagogas, tiflopedagogas, surdopedagogas (priklauso nuo PPT rekomenduotos pagalbos).

Dar viena ugdymosi proceso organizavimo forma, taikoma Kovo 11-osios gimnazijoje – specialiosios klasės intelekto sutrikimą turintiems vaikams. Moksleiviai mokosi atskiroje patalpoje, tačiau dalyvauja gimnazijos neformalaus ugdymo veikloje, projektuose, renginiuose, įvairiose programose. Specialiojoje klasėje dirba specialusis pedagogas, pagalbą teikia mokytojo padėjėjas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas. Šių klasių moksleiviai mokosi gyventi atviroje visuomenėje veikdami mokyklos bendruomenėje. Sukuriama ugdymosi aplinka, kurioje per bendrus moksleivių projektus, būrelių veiklą, renginius pasiekiamo ugdymosi proceso vientisumo.

Ypatingai efektyvi ugdymosi proceso organizavimo forma – iš paralelių klasių sudaromos laikinos didelių ugdymosi poreikių turinčių moksleivių grupės (valandų skaičius klasei nedidindamas), siekiant geriau pritaikyti ugdymo turinį skirtingų poreikių moksleiviams ir padėti jiems pasiekti kuo geresnių rezultatų. Grupę sudaro ne mažiau kaip 6 kalbos ir kalbėjimo sutrikimų turintys vaikai, besimokantys pagal pritaikytą programą. Per lietuvių kalbos ir matematikos pamokas šie vaikai mokosi atskiroje patalpoje. Jų mokytoja – pradinių klasių mokytoja, turinti specialiojo pedagogo ir logopedo kvalifikaciją. Per likusias pamokas vaikai mokosi bendrojo ugdymo klasėse kartu su kitais bendraamžiais.

Gimnazijoje įgyvendinama socialinių įgūdžių ugdymo programa. Ši programa skirta moksleiviams, baigusiems pagrindinę mokyklą, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl intelekto sutrikimo. Programos paskirtis – suteikti moksleiviui dorinės ir socialinės brandos, ugdyti gyvenime būtinas bendrąsias kompetencijas ir gebėjimus, praktinius gebėjimus ir savarankiškumo įgūdžius (gebėjimo pasirūpinti savimi, savo aplinka), suteikti žinių, elementarių gebėjimų bei nuostatų, padėsiančių pagal galimybes būti veikliam, dalyvauti kartu su kitais laisvalaikio, užimtumo veiklose, integruotis visuomenėje. Pritaikius veiksmingą ugdymosi strategiją gimnazijos IV klasių moksleiviai ir socialinių įgūdžių programos moksleiviai labai sėkmingai dalyvauja moksleivių mokomosios bendrovės veikloje: rašė CV, prašymą priimti į darbą, įsidarbino, gamina produktus, juos realizuoja ir užsidirba. Moksleivių mokomoji bendrovė pelnė pripažinimą ne tik gimnazijoje bet ir visoje respublikoje. Mokytojos, koordinuojančios MMB veiklą

pažymi, kad akademinis, praktinis, socialinis ir emocinis ugdymasis svarbus visiems moksleiviams, kad kiekvieno moksleivio gebėjimai ir ugdymosi potencialas turi būti atskleisti ir lavinami.

Kovo 11-osios gimnazijoje teikiama dvejopo pobūdžio pagalba moksleiviams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių: specialioji ir specialioji pedagoginė pagalba. Specialioji pagalba gimnazijoje yra susijusi su buitinių asmens poreikių tenkinimu ir su mokymusi susijusių funkcijų realizavimu. Specialioji pedagoginė pagalba siejama su moksleivio galimybėmis mokytis ir dalyvauti ugdymo veikloje.

Gimnazijoje specialiąsias paslaugas teikia mokytojų padėjėjai. Jų veikla susijusi su visomis egzistencinėmis, buitinėmis ir mokymosi veiklos problemomis. Pagalbą mokykloje teikia ne vienam moksleiviui, o moksleivių grupei. Teikiamos paslaugos yra dviejų tipų: mokymo ir socialinės. Socialinės paslaugos: savitvarka ir savitarna, pagalba naudojantis mokymo priemonėmis, moksleivių priežiūra. Mokymo paslaugos: teksto užrašymas, dėstomos medžiagos transformavimas, pagalba atliekant savarankiškas užduotis, mokymo medžiagos paruošimas. Mokytojo padėjėjos nėra atsakingos už moksleivio mokymosi rezultatus, jos nesudaro moksleiviui ugdymo programos, tačiau teikia labai svarių patarimų ir pastabų, dalyvauja įgyvendinant programą kaip techninis mokytojo ir moksleivio pagalbininkas, aktyviai dalyvauja moksleivių bendravimo įgūdžių tobulinime, sąlygų bendrauti ir dalyvauti sudaryme. Pasižymi empatija moksleiviams ir gebėjimu juos suprasti.

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjų grupę mūsų gimnazijoje sudaro bendrojo ugdymo mokytojai, specialieji pedagogai, surdopedagogas, tiflopedagogas, logopedai, psichologė, socialinė pedagogė. Specialioji pedagoginė pagalba yra susijusi su moksleivio mokymosi veikla.

Atsižvelgiant į moksleivių poreikius, ugdymo pobūdį, klasės, kurioje moksleivis mokosi, ypatumus, mokytojo, mokinio, profesinę patirtį, specialiųjų pedagogų darbas gimnazijoje organizuojamas naudojant įvairius ugdymo aplinkos taikymo ir pedagoginio bendradarbiavimo derinius. Ypatinai efektyvus specialiojo pedagogo veiklos organizavimo būdas taikomas mūsų gimnazijoje, kai specialusis pedagogas ir mokytojas bendradarbiauja klasėje, kurdami atvirą ugdymo aplinką visiems moksleiviams. Abu pedagogai klasėje dirba kaip partneriai, vadovaudamiesi bendru pamokos planu, kuriame aiškiai apibrėžti kiekvieno jų tikslai ir vaidmenys. Mokytojas organizuoja visos klasės darbą ir dėsto dalyką. Tuo tarpu specialusis pedagogas sprendžia raidos sutrikimų išprovokuotas problemas. Moksleivio sunkumai būna labai įvairūs: nuo ugdymo turinio suvokimo iki nemokėjimo paklausti, paprašyti pagalbos, per pokalbį palaukti savo eilės, išsakyti nuomonę, bendradarbiauti grupėje. Specialusis pedagogas, derindamas savo veiklą su mokytoju, padeda mokiniams spręsti šias problemas.

Labai dažnai specialusis pedagogas individualiai vienam moksleiviui, vienos klasės moksleivių grupei padeda pasirengti temai, kuri bus nagrinėjama klasėje. Naudodamas mokymo būdus ir strategijas, kurie labiausiai atitinka moksleivio mokymosi ypatumus, aiškina naujos temos

pagrindus. Sugrįžęs į bendrojo ugdymo klasę moksleivis įtvirtina ir kartoja jam jau žinomą medžiagą, gali gana aktyviai dalyvauti pamokoje.

Mokyklos logopedės, atsižvelgdamos į sutrikimų pobūdį ir laipsnį, teikia pagalbą individualiai moksleiviui arba moksleivių grupėms, kurios formuojamos to paties sutrikimo pagrindu. Logopedžių uždavinys ugdyti natūralią vaiko sąvokų suvokimo ir operavimo jomis raidą, turtinti žodyną. Logopedės, ugdydamos moksleivių kalbą ir komunikaciją, naudoja per pamokas nagrinėjamos mokymo medžiagos elementus, o mokytojos pasiektą rezultatą realizuoja kasdieninėje moksleivio mokymosi veikloje.

Gimnazijoje dirbanti psichologė atlieka labai įvairias funkcijas. Psichologės atliktas vertinimas padeda mokytojoms sužinoti stipriąsias ir silpnąsias moksleivio intelektualinės veiklos puses, parinkti geriausiai tinkančius mokėjimų ir gebėjimų formavimo būdus. Psichologė kaupia reikalingą informaciją, kuri padeda vertinti specialiosios pedagoginės pagalbos pobūdį ir poreikį. Konsultuoja moksleivius, jų tėvus, mokytojus, mokyklos vadovus. Rūpinasi tinkama mokyklos psichologine aplinka.

Socialinė pedagogė analizuoja ir padeda mokytojams, tėvams suprasti ir tenkinti moksleivių, ypač turinčių raidos sutrikimų, socialinius-pedagoginius poreikius. Bendradarbiaudama su pagalbą teikiančiais specialistais, organizuoja visų moksleivių bendravimą, kuria palankų ugdymuisi, skatinantį mokytis, siekti individualios pažangos mikroklimatą.

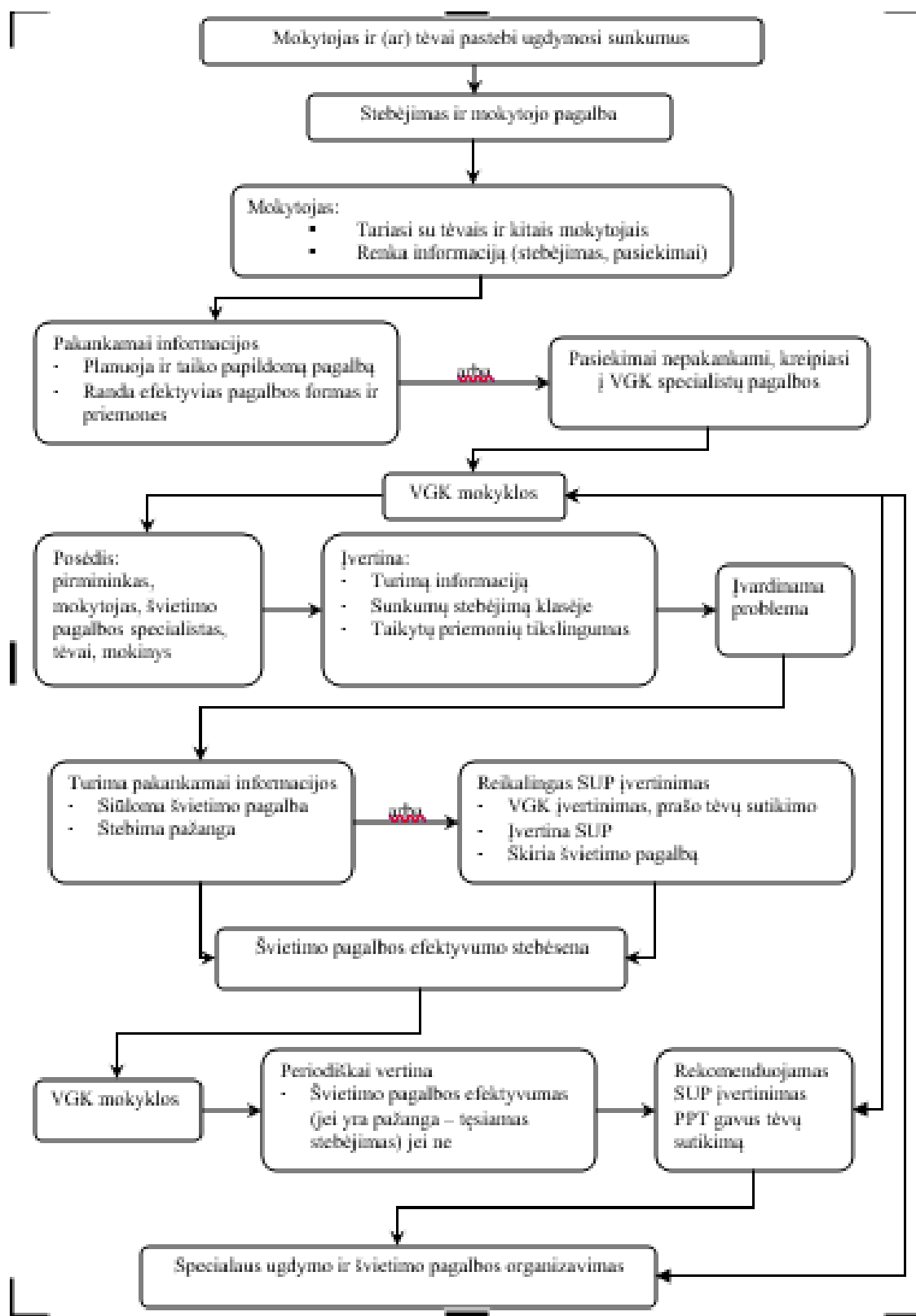
Švietimo pagalbos teikimą, saugios ir palankios vaiko ugdymui aplinkos kūrimą, gimnazijoje organizuoja ir koordinuoja formali, gimnazijos direktoriaus įsakymu skiriama Vaiko gerovės Komisija. Ją sudaro 9 nariai. Vaiko Gerovės Komisija itin palanki visiems ugdymo(si) proceso dalyviams (vaikams, tėvams, pedagogams, specialiesiems pedagogams, surdopedagogai, tiflopedagogai, psichologei, socialinei pedagogai, logopedėms) bendradarbiauti. Vaiko Gerovės Komisija aptaria kiekvieno specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio moksleivio pažangą ir pasiekimus, išskylančias problemas. Tuo tikslu kviečiamas susirinkimas, kuriame:

- moksleivis pasako, kas jam patinka ir sekasi, kokie jo pomėgiai, kokius mokymosi sunkumus jis patiria; išsako savo pageidavimus;
- tėvai įvardina teigiamas vaiko sąvybes, ugdymo(si) bei raidos poslinkius, vaiko sunkumus, kuriuos pastebi tėvai, įvardina, kurių specialistų konsultacijų pageidauja, ką įsipareigoja daryti tėvai, siekdami padėti vaikui;
- mokytojos įvardina moksleivio pažangą ir pozityvius ugdymo(si) poslinkius, mokymosi sunkumų pobūdį ir priežastis, kokias priemones ir būdus taikė siekdamas įveikti mokymosi sunkumus, kurių specialistų konsultacijos reikia mokytojui;

- specialusis pedagogas įvardina, kokią pedagoginę pagalbą teikė moksleiviui, išryškina moksleivio gebėjimus, įvardina sunkumų pobūdį ir priežastis, teikia pasiūlymus dėl tolesnės pedagoginės pagalbos vaikui.

Aptarimo procesą koordinuoja VGK pirmininkas. Jei reikia, problemas kartu aptaria psichologė, socialinė pedagogė, mokytojo padėjėja. Tokia požiūrių įvairovė leidžia plačiau ir išsamiau pažvelgti į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymą(si) ir specialiosios bei specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo kokybę.

Švietimo pagalbos teikimo sistema:



Mokymo procese svarbią vietą užima mokymo metodai. Mokymo metodas – mokytojo “įrankis”, kurį reikia parinkti ir gebėti panaudoti pagal paskirtį taip, kad būtų įgyvendintas konkretus mokymo tikslas – pasiektas norimas mokymo(-si) rezultatas.

Metodo reikšmė – didžiulė. Gerai parengtas ir pritaikytas metodas žymiai palengvina ugdymo procesą. Teigiama, kad nuo pasirinkto ugdymo metodo priklauso pamokos sėkmė, o remdamasis tinkamai parinktais metodais net ir nelabai gabus žmogus gali daug pasiekti pamokoje, kai tuo tarpu netinkamai parinkti ugdymo metodai nepadedą net ir gabiam moksleiviui.

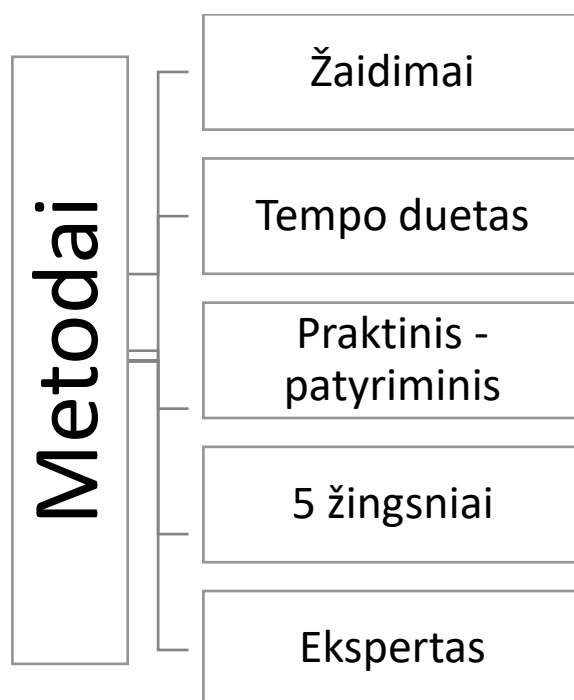
Mokymasis – tikslinga ir motyvuota mokinio veikla, kurios metu mokinys susipažįsta su tuo, kas:

- dar buvo nežinoma (žinių lygis),
- pabando atlikti tai, kas dar nebuvo daryta (įgūdžių ir gebėjimų lygis),
- ko mokinys nemokėjo, bei tobulinami jau turimi įgūdžiai ir gebėjimai (Dudzinskienė, Kalesnikienė, Paurienė, Žilinskienė, 2010).

Mokymo(-si) metodas – tai veiksmų atlikimo ir priemonių naudojimo tikslui pasiekti sistema. Mokytojo profesionalumas labai priklauso nuo taikomų mokymo(-si) metodų įvairovės ir metodų taikymo meistriškumo, kūrybiškumo. Žinių visuomenėje bet kurios profesinės veiklos sėkmė priklauso nuo gebėjimo taikyti ir kurti žinias. Mokytojo darbe tai pasireiškia gebėjimu diegti naujoves, kurti ir perimti inovatyvius mokymo(-si) metodus. Šiuolaikinėje mokykloje sunku įsivaizduoti gerai dirbantį mokytoją, apie kurį negalėtume pasakyti, kad jis išradingas, kūrybingas ir ieškantis ir nebijantis naujovių bei pokyčių. Mokytojo pasirinkti mokymo(-si) metodai – dialogas, interaktyvus mokymasis, darbas grupėmis, poromis, IKT taikymas, debatai, aktyvus klausinėjimas ir kt. – padeda kurti atvirą, bendradarbiavimą skatinančią mokymo(-si) aplinką, nuoširdžius mokinių santykius (Dudzinskienė, Kalesnikienė, Paurienė, Žilinskienė, 2010).

Kibildienė (2009) rekomenduoja matematikos pamokose nebijoti improvizuoti, kurti daineles, eilėraščius, vaidinti tekstinius uždavinius, kuriuos vaikai daug lengviau įsisavins, o skaičiavimams naudoti gamtines medžiagas. Žaisdami vaikai atsipalaiduoja ir lengviau įsisavina mokomąją medžiagą. Turinys paremtas vaiko patirtimi yra lengviau suprantamas, paprastesnis.

Mūsų, Kauno Kovo 11-osios gimnazijos pradinių klasių mokytojų, praktiškai išbandyti ir taikomi ugdymo procese, metodai:



Į šį mūsų pateiktų metodų portfelį surinkti metodai, skirti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui matematikos pamokose. Siekiame, kad šią pateiktą metodiką pedagogai galėtų tiesiogiai taikyti savo pamokoje. Po kiekvieno metodo ir jo eigos aprašymo paprastai seka keletas praktinių patarimų, mūsų refleksijų. Priklausomai nuo pamokos konteksto ir mokymosi tikslų, mokytojai gali ir patys šiek tiek pakoreguoti pateiktus metodus, pritaikydami juos savo specifiniams poreikiams.

Žaidimų metodas

Pradinių klasių mokytoja metodininkė L. Krūminienė

Kaip tą daryti?

Kas lemia vaiko domėjimąsi žaidimu? Kodėl kartais nuobodus įkyrėjęs darbas, įgavęs žaidimo formą sužavi vaikus? Kokia ta varomoji vaiko organizmo jėga? Kodėl vaikas žaidžia, nors ir reikia laikytis taisyklių? Kas atsitinka? Kaip veikia žaidimas? MOKYTI ŽAIDŽIANT. Esu įsitikinusi, kad ši idėja daugelį mokytojų turėtų dominti

Kartais mokytojai mano, kad mokymasis yra tiesiog būtinybė, prie kurios buvęs ikimokyklinukas turi prisitaikyti. Tuo atveju mokymas(-is) greitai tampa tik nemalonia pareiga, kurią reikia vykdyti, jei nenori užsitraukti tėvų ir mokytojų „nemalonės“. Judrumas, smalsumas, mąstymo konkretumas, didelis imlumas įspūdžiams, emociingumas, mėgdžiojimas ir nesugebėjimas ilgesniam laikui sukonzentruoti savo dėmesio – tokie bendri pradinukų bruožai. Kuo mažesnis vaikas, tuo daugiau žaidimų reikėtų žaisti. Vaikai nepavargsta nuo darbo, kuris atitinka jų gyvenimo poreikius.

Žaidimas patenkina pradinuko poreikį. O kiekvieną poreikio patenkinimą lydi teigiamos emocijos. Teigiamų emocijų sukuryje vaikas be didelių pastangų išmoksta to, kam paprastai

reikalinga valia. Teigiamos emocijos sustiprina motyvaciją. Mano pastebėjimu, mokomoji užduotis, pateikta žaidybinėje situacijoje, atliekama susidomėjus, sutelkus dėmesį, ilgiau nenusibosta, mokiniai išlieka darbingi. Pamokoje kur žaidžiama, nėra nuobodžiavimo, pavargimo. Čia pastebimas maksimumas mokinio, minimumas mokytojo. Vaikų aktyvumą tokioje pamokoje skatina noras laimėti. Laimėjimo džiaugsmas sustiprina suvokimą, padidina motyvaciją, padeda pasitikėti savo jėgomis. Džiaugsmas pasireiškia įveikus užduotį, nugalėjus. Valingai mes jo negalėtume iššaukti.

Laipsniška eiga

Žaidimas pamokoje suteikia mokytojui galimybę kūrybingiau žvelgti į ugdymo(-si) turinį akcentuojant kompetencijas. Žaisdamas vaikas ieško savo vietos bendraamžių tarpe, o galbūt savo „vaidmens“ gyvenime ir bando ten įsitvirtinti. Žaidimai teigiamai veikia vaikų tarpusavio santykius, moko derinti savo interesus su grupės interesais, padėti vienas kitam, džiaugtis draugo sėkme. Žaidimų metu jausmai pačiam sau kitų mokinių reakcijos dėka pasikeičia. Todėl ugdomas didesnis savęs vertinimas.

Žaidimų reikšmę savo darbuose nagrinėjo mokslininkas P. Lesgaftas. Jo nuomone, žaisdamas mokinyš įgauna patyrimą, kuris padeda nugalėti sunkumus gyvenime.

Metodas žaidimas „Detektyvas“

Užduotis: mokyti greitai ir teisingai skaičiuoti 20-ties ribose.

Taisyklės: suskaičiavus veiksmą ir žinant raidę, kelti ranką.

Eiga: mokiniams rodomas seklių laiškas, kuriame prašoma padėti išsiaiškinti nesuprantamus skaičius bei veiksmus. Gal čia koks šifras? Išsiaiškinami žodžiai. Išsiunčiamas atsakymas sekliams.

Freudas rašė „kad į žaidimą vaikas žiūri labai rimtai, jį net sudvasindamas“. J. Komenskis kalbėjo, kad „žaidimas – laimingos vaikystės sąlyga“. Duokime vaikui atlikti jo mėgiamą darbą, ir jis eis per klasę „kaip pusdievis, o ne kaip šešėlis...“ (Frenė).

Kodėl žaidimas yra veiksminga mokymosi priemonė?

Pradėjęs lankyti mokyklą vaikas turi prisitaikyti prie visai pasikeitusių gyvenimo sąlygų. Siekdami padėti vaikui adaptuotis mokymosi veikloje, mokytojai turi deramai organizuoti pamokas, nes pradinukai greitai pavargsta, jiems atsibosta vienoks ar kitoks darbas. Mokymas(-is) turi remtis ankstesnės veiklos pagrindu – žaidimu.

Manau, kad žaidimo taikymas pamokoje daro ją sėkmingą:

- Skatina mokinių aktyvumą;
- Sustiprina mokymosi motyvaciją;
- Nuima nervinę įtampą;
- Vyrauja džiugi nuotaika;

- Mokymo procesas nenusibosta;
- Vaikai taip greitai nepavargsta;
- Lengviau įsimenama ir suvokiama mokomoji medžiaga;
- Vaikai geriau sukonzentruoja dėmesį;
- Be didelių pastangų išmoksta to, kam paprastai reikalinga valia.

Kokiame pamokos etape galima taikyti šį metodą?

Rekomendacijos. Jūs geriausia žaisti pamokos pradžioje kartojant ir pamokos pabaigoje įtvirtinant medžiagą. Pamokos pradžioje labiau tinka trumpi, emocionalūs, reikalaujantys greitos orientacijos žaidimai, o pamokos pabaigoje galima žaisti ilgesnius, kūrybinius žaidimus. Žaidimu, kaip mokymo(-si) metodu, gali būti organizuojama visa kartojimo pamoka. Tie patys žaidimai gali būti žaidžiami kitose pamokose tik pakeičiant didaktinę užduotį. Gali būti organizuojamos žaidimų dienos (pvz.: „Savaitės kapitonas“), žaidžiant per visas pamokas, jas apjungiant žaidybine situacija.

Nuostabu, kiek daug per pamoką gali įveikti vaikai žaisdami...

Metodas tempo duetas

Pradinių klasių mokytoja metodininkė R. Stašaitienė

Tikslas: įgyti žinias

Etapas: žinių įsisavinimas

Mokymasis labai individualus procesas, todėl skirtingiems mokiniams reikalingas skirtingas mokymosi laikas tai pačiai mokomajai medžiagai įsisavinti.

Mokymosi tempo duetas skirtas būtent tam, kad mokydamiesi bendradarbiaujant būtų atsižvelgta į skirtingus mokymosi greičius. Kiekvienam mokiniui skiriama eilė užduočių ir jis gali jas atlikti jam įprastu greičiu. Išsprendęs pirmą užduotį, jis gali toliau bendradarbiauti su panašiu tempu dirbančiu mokiniu. Drauge išsiaiškinę pirmos užduoties atlikimą, jie savarankiškai atlieka antrą užduotį ir t.t. Užduotys mokiniams gali būti diferencijuotos.

Kaip tą daryti?

1 žingsnis: Individualaus darbo etapas

Kiekvienas savarankiškai išsprendžia pirmą užduotį. Baigęs atsistoja, nueina į klasėje esantį tuščią suolą (ar kitą sutartą vietą) ir parodo kortelę su Nr.1. (jei užduotys diferencijuotos, kortelės gali turėti skirtingus ženklus, spalvas). Išsprendęs antras mokinyš, parodo kortelę Nr.2 ir eina prie pirmojo. Išsprendęs kitas vėl parodo Nr.1, eina į tuščią suolą ir laukia Nr.2 parodžiusio mokinio.

2 žingsnis: Rezultatų palyginimas poroje.

Susidariusi pora išsiaiškina užduoties atsakymą. Jei atsakymai nesutampa, tikrinanasi ir ieško teisingo atsakymo drauge.

3 žingsnis: Antrasis individualaus darbo etapas

Pora, išsiaiškinusi užduotį ir pasitikrinusi atsakymą, išsiskiria, grįžta į savo suolus ir atlieka antrąją užduotį.

4 žingsnis: rezultatų palyginimas poroje.

Baigęs atlikti antrąją užduotį, mokinys vėl nueina į klasėje esantį tuščią suolą ir parodo kortelę su Nr.1. Prie jo preina antras užduotį išsprendęs mokinys ir parodo kortelę su Nr.2. Taip susidaro kita bendradarbiaujanti pora.

5 žingsnis: Rezultatų įvertinimas plenere.

Kadangi mokymosi tempo dueto metu kiekvienas gali dirbti jam įprastu greičiu, reikia numatyti konkrečią darbo pabaigą. Prie plenero galima prieiti tada, kai visi mokiniai bus atlikę privalomas užduotis.

Plenere pavieniai mokiniai turi pristatyti tai, ko išmoko iš drauge su jais dirbusių partnerių. Po to drauge įvertinami rezultatai, išsiaiškinamos klaidos. Jei skirtos papildomos užduotys (jas tikslinga skirti dėl labai skirtingo mokinių darbo tempo), mokytojas darbus gali susirinkti ir patikrinti namuose.

Praktiniai patarimai ir sėkmės

Parengti medžiagą. Galima naudoti vadovėliuose pateiktą medžiagą, jei mokiniai pajėgūs ją suprasti. Tačiau tikslinga pateikti mokiniams suprantamas, aiškias užduotis.

Laipsniškos užduotys. Žinių gilinimui bei taikymui skirtam individualaus darbo etapui paruoškite užduotis, kuriose reikėtų atgaminti turimas žinias.

Užtikrinti skaidrumą. Atkreipkite mokinių dėmesį į išryškėjusius didelius mokymosi greičio skirtumus, pabrėžkite, jog jie ne visuomet yra tolygūs sprendimų kokybei ir kad pirmenybė teikiama užduoties atlikimo kokybei, o ne greičiui.

Dirbti tyliai. Sekite, kad mokiniai tyliai judėtų patalpoje ir labai tyliai dirbtų poroje.

Bendradarbiavimo vietos. Mokiniai gali patys rinktis vietas, kur jie keisis informacija. Jei klasėje pakanka laisvų suolų, darbas gali vykti juose. Tačiau mokiniai gali dirbti sėdėdami ar stovėdami prie lango, patalpos kampuose ar kitur.

Prasmingai užbaigti darbą. Turite žinoti, kokį žinių lygį turi pasiekti pagal galimybę visi moksleiviai. Tik tuomet galėsite parinkti užduotis, kurias visi moksleiviai turėtų būti pajėgūs atlikti iki mokymosi dueto pabaigos.

Organizavimas. Moksleiviai privalo žinoti, koku būdu parodyti, kokio partnerio jie ieško. Galima išdalinti mokiniams dvipuses korteles su skaičiais I-II (1-2), skirtingų spalvų korteles, arba, jeigu užduotys trumpos, galima parodyti numerius pirštais.

Mokymosi kompetencijos. Kuo daugiau mokymosi kompetencijų, kaip antai vizualizuoti, aiškinti, braižyti schemas, moksleiviai yra išsiugdę, tuo geriau jiems sekasi aiškintis.

Grėsmės:

- Specialiųjų poreikių moksleiviams gali trūkti bendravimo įgūdžių, jų darbo sparta gali būti labai lėta;
- Tikslingas užduočių parengimas įvairių gebėjimų moksleiviams reikalauja daug laiko sąnaudų;
- Žemos motyvacijos moksleiviai gali neįsitraukti į veiklą.

Variantai

Jei moksleiviams skiriate vienodas užduotis, tai leidžia laipsniškai jas sunkinti. Taip pat moksleiviai galės lyginti savo rezultatus po kiekvienos dalinės užduoties.

Kokiame pamokos etape galima taikyti šį metodą?

- naujos medžiagos įtvirtinimui;
- išeitos medžiagos kartojimui;
- įsivertinimui;
- aiškinantis problemas: tinka naujos mokomosios medžiagos įsisavinimui žinių lygmenyje, galima integruoti kaip aiškinamąsias užduotis.

Metodas praktinis - patyriminis

Pradinių klasių vyresnioji mokytoja S. Pečkienė ir specialioji pedagogė R. Greimaitė

Praktinio operacinio metodo metu moksleiviai skatinami naudoti objektus (realius daiktus, kuriuos naudojant kuriamos ar/ir sprendžiamos problemos, mokomasi naujų sąvokų), formuojami moksleivių įgūdžiai siekinat įsisąmoninti atskirus sudėtingesnius dalykus, pradedant naują temą arba apibendrinant išeitą skyrių.

Pavyzdys

Dalykas: matematika

Klasė: ketvirta

Tema: Matiniai judėjimo uždaviniai

Tiksiai: Greičio, kelio ir laiko sąvokos, apskaičiuoti kelią, greitį ir laiką, palyginti įvairių judančių kūnų greičius.

Ugdomosios kompetencijos: mokėjimo mokytis, komunikavimo ir socialinė.

Išankstinės sąlygos:

Pamokoje naudojami realūs daiktai iš moksleivių gyvenimo. Skaitydami uždavinio sąlygą moksleiviai modeliuoja situaciją ir ieško uždavinio sprendimo būdo.

Užduotys parengtos lygiais, atsižvelgiant į individuolius moksleivių gebėjimus.

Tekstai parengti pagal vaiko skaitymo suvokimo lygį.

Stalo žaidimai skirti judėjimo sąvokoms įsisavinti.

Gyvūnų kortelės (pvz.: lėtai ir greitai judantys ir t.t.).

Matavimo vienetai. Pamokos metu moksleiviai sveria, matuoja, lygina konkrečius, iš vaiko artimos aplinkos, daiktus, ieško sprendimo, daro išvadas, argumentuoja ir kūrybiškai pristato. Šis mokymo(-si) metodas padeda skirtingų mokymosi stilių moksleiviams.

Intriga

Moksleiviams rodoma trumpa vaizo medžiaga apie įvairius judančius objektus.

Bendradarbiavimas atliekant užduotį

Du tą pačią užduotį gavę moksleiviai sudaro ekspertų porą. Jie pakomentuoja pažymėtus teiginius, papildo bei pataiso vienas kitą ir išsiaiškina tai, ko nesuprato. Atrenka pagrindinę informaciją, kurią kitame etape pristatys kitai porai. Pagrindines sąvokas moksleiviai užsirašo ar pažymi pateiktame tekste.

Mokymasis ekspertų porose

Moksleiviai įtvirtina savo žinias tose pačiose porose, pristato ir paaiškina vienas kitam išspręstą uždavinį, tuo būdu jie tampa užduoties ekspertais.

Aiškinimasis porose.

Poros susikeičia tarpusavyje partneriais taip, kad porą sudarytų skirtingų mokomosios medžiagos dalių ekspertai. Tuomet moksleivis A aiškina moksleiviui D pirmąjį uždavinį. D moksleivis klausosi ir, pirmajam baigus pasakoti, pateikia klausimus, jeigu kažko nesuprato. Tuomet moksleivis A klausinėja moksleivio D, remdamsis uždavinyje pareiktais klausimais. Tuo būdu jis patikrina, ar moksleivis D iš tiesų viską suprato.

Po to moksleiviai tose pačiose porose susikeičia vaidmenimis.

Žinių įtvirtinimas

Dirbant individualiai vieni moksleiviai atlieka praktinę užduotį, skirtą greičiui, keliui ir laikui apskaičiuoti, kiti atlieka praktinę užduotį kelio, laiko, greičio matavimo vienetais nustatyti iš kortelėse pateiktų pavyzdžių.

Pristatymas ir įvertinimas

Atsitiktinumo principu išrinkti pavieniai moksleiviai pristato klasės draugams jiems pateiktą uždavinį, paaiškina sprendimo būdą, o kita grupė pademonstruoja uždavinio sąlygą. Moksleiviai aptaria, kaip jiems sekėsi drauge mokytis.

Grupinio darbo privalumai:

- formuoja praktinės veiklos įgūdžius ir gebėjimus atliekant techninį darbą;
- sudomina moksleivius;
- padeda geriau susipažinti su dėstoma medžiaga;
- pagilina žinias;
- skatina kūrybiškumą;

- ugdo kritinį mąstymą.

Grupinio darbo trūkumai:

- Per didelis triukšmas, gali atsirasti rūpesčių dėl drausmės (ypač tada, kai klasėje yra elgesio sutrikimų turinčių moksleivių);
- Per didelė klasė, chaoso baimė;
- Daug laiko užima pasiruošimas grupiniam darbui;
- Sunku kontroliuoti grupes ir ištaisyti visas klaidas;
- Klasė yra per maža erdvė grupiniam darbui;
- Netinkamai organizavus gali atsistiekti taip, kad darbą atliks vienas mokinys, o taškus gaus visi grupės nariai.

5 žingsnių metodas

Vyresnioji logopedė, specialioji pedagogė J. Kirijenkienė, metodininkė logopedė, specialioji pedagogė B. Vainikonienė

Šis metodas skirtas tekstinių uždavinių sąlygos skaitymui, analizavimui, suvokimui ir sprendimui.

TIKSLAS:

išsiaiškinti moksleivių gebėjimus sprendžiant žodinius uždavinius;

įtraukti į ugdymo procesą visus dalyvius;

ugdyti gebėjimą analizuoti, apbendrinti, daryti išvadas.

MEDŽIAGA: Vizualinė medžiaga –atmintinė, SMART lenta.

LAIKAS : pamoka

GRUPIŲ SKAIČIUS: 3-4

Eiga:

Susiskirstome grupėmis po 3-4 moksleivius ir išrenkame kapitonus.

Grupėms pateikiamas uždavinys.

Kiekvienam grupės nariui išdalinami lapai ir papildomas lapas apibendrinimui.

Kiekvienas moksleivis individualiai sprendžia uždavinį, remdamasis penkių žingsnių uždavinio sprendimo atmintine.

Moksleiviai grupėse aptaria savo sprendimus ir užrašo visų priimtą bendrą uždavinio sprendimą.

Kiekvienos grupės kapitonas pristato savo darbus.

Padaromos išvados ir įsivertinama.

5 žingsnių metodas

1 žingsnis - **PERSKAITAU** . Moksleiviai perskaito uždavinio sąlygą.

2 žingsnis – SUPRANTU. Moksleiviai analizuoja, apie ką uždavinys. Plusu pasižymi, kokia informacija žinoma, minusu, ką dar reikia sužinoti.

3 žingsnis – PLANUOJU. Moksleiviai ieško atraminių žodžių uždavinio klausime, aiškinasi ką reikia daryti ir kokį veiksmažodį ar veiksmus reikia atlikti.

4 žingsnis – SPRENDŽIU. Moksleiviai užrašo veiksmažodį ar veiksmus ir suskaičiuoja.

5 žingsnis – PASITIKRINU.

Moksleiviai patikrina:

ar atidžiai perskaitė uždavinį;

ar jį suprato;

ar parinko tinkamą veiksmažodį;

ar teisingai suskaičiavo.

Metodo privalumai:

Išmoksta perskaityti ir suvokti tekstinio uždavinio sąlygą;

Pratinasi atidžiai skaityti ir suprasti tekstą;

Geba paaiškinti tekstinio uždavinio sąlygą ir jos sprendimą;

Ugdomi kognityviniai gebėjimai (žinios ir supratimas, taikymas, aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai);

Skirta skirtingų mokymosi lygių mokiniams, pagal jų skaitymo lygį.

Metodo trūkumai:

Nevienoda moksleivių skaitymo kompetencija;

Reikalauja daugiau kūrybiškumo panaudoti žinomus 5 žingsnius neskaitantiems vaikams.

Metodas ekspertas

Pradinių klasių vyresnioji mokytoja R. L. Miliuvienė ir mokytoja I. Vyšniauskaitė

Dalykas: Matematika

Klasė: 3

Temos: Statistika. Matai ir matavimai. Geometrija. Perimetras. Plotas. Lygtys. Trupmenos.

Tikslai:

Didinti moksleivių sąveiką ir skatinti mokytis bendradarbiaujant įvairių gebėjimų moksleiviams.

Sudaryti jaukesnę ir laisvesnę aplinką, kuri padėtų kiekvienam įsitraukti į darbą ir suteiktų daugiau diferencijavimo galimybių.

Į ugdymo procesą aktyviai įtraukti SUP turinčius moksleivius.

Ugdomos kompetencijos:

- mokėjimo mokytis;
- komunikavimo;

- socialinė;
- asmeninė.

Išankstinės sąlygos: bent dalis mokinių turi turėti minimalias žinias apie temą, kurioje naudojame šį metodą. Pradžioje moksleivius reikia supažindinti su šiai mokymosi formai reikalingomis mokymosi kompetencijomis, vėliau galima jas tobulinti.

Numatoma trukmė: 1 – 5 pamokos.

Kaip tą daryti?

Pasirengimas. Mokytoja turi būti pasiruošusi įvairių priemonių, susijusių su mokomąją tema, pvz.: kortelių su geometrinėmis figūromis (pvz. kvadratu, stačiakampiu, trikampiu), pagalbinių priemonių, skirtų numatytoms užduotims atlikti, mokomųjų plakatų su statistikos diagramų formomis, matų ir matavimų dydžių lentelių, padalomosios medžiagos ir kitų priemonių, taisyklių.

Etapai:

Individualaus darbo etapas.

Moksleiviai atlieka matematinę užduotį pagal tikslus mokytojos nurodymus. Pavyzdžiui, mokytoja, pradėdama mokyti perimetro apskaičiavimo, identifikuoja individualius moksleivių gebėjimus matuoti pateikdama moksleiviams įvairias geometrines figūras.

Bendradarbiavimo grupėse etapas.

Atlikę individualią užduotį moksleiviai palygina tarpusavyje gautus rezultatus, pagal kuriuos moksleiviai paskirstomi į mokytoją padėjėją ir mokinius.

Aiškinimo etapas.

Mokytojo padėjėjas dar kartą paaiškina, kaip atliko individualią užduotį, ir atsako į kolegų pateiktus klausimus. Šio etapo pabaigoje mokytoja moksleivius supažindina su pagrindine sąvoka, pavyzdžiui, perimetru.

Praktinė užduotis 1 dalis.

Moksleiviai gauna įvairių užduočių, susijusių su statistika, matais ir matavimais, geometrija, perimetru, plotu, lygčių sudarymu ir sprendimu, trupmenomis.

Praktinė užduotis 2 dalis.

Praktine užduotimi siekiame, kad moksleiviai per patyriminę veiklą suprastų ir įgytų žinių, reikalingų konkrečiai temai. Pavyzdžiui, mokytojo padėjėjo paskirtas moksleivis yra paguldomas ant kilimėlio. Grupės yra prašoma atlikti konkrečią užduotį: išmatuoti kolegės perimetrą, naudojantis pateiktomis priemonėmis. Mokytojo padėjėjas aktyviai įsitraukia į savo grupės veiklą, o klasės mokytojas stebi grupių veiklą ir pasižymi pastabas. Ši praktinė užduotis yra skirta įtvirtinti mokomąją medžiagą baigiant temą „Perimetras“.

Laipsniška eiga

Pradžioje reikėtų moksleiviams paaiškinti visą šios mokymosi formos eigą. Po to žingsnis po žingsnio jai vadovauti. Reikėtų skirti pakankamai laiko aiškinimo etapui.

Namų užduotys

Skiriant namų užduotis reikia įtraukti ir moksleivių šeimas. Užduoties tikslas turėtų būti informacijos, apie pamokoje išmoktą ar įtvirtintą temą, perteikimas šeimos nariams. Kartu su informacijos perteikimu turėtų būti skiriama ir panaši užduotis, atlikta pamokos metu. Pvz. išmatuoti savo šeimos nario(-ių) perimetrą(-us) ir tarpusavyje palyginti. Tai skiriama tam, kad moksleiviai ugdytųsi socialinę, mokėjimo mokytis, komunikavimo ir asmeninę kompetencijas.

Savarankiškas mokymasis

Mokėjimo mokytis kompetencija nurodo, kad žmogus yra atsakingas už savo mokymąsi, savarankiškas. Moksleivis geba kelti ir pasiekti mokymo(-si) tikslus, suvokti mokymo(-si) visą gyvenimą svarbą. Tačiau savarankiškas mokymą(-sis) kartais nepavyksta, nes šeimos nariai ne visada įsitraukia į siūlomą veiklą. Atsiranda ir tokių tėvų, kurie atlieka savo vaikų namų darbus už juos. Todėl reikia pateikti tokias savarankiškas užduotis, kurias moksleiviai gebėtų atlikti pagal savo individualius gebėjimus.

Nedidelės apimties užduotys

Taikant šį metodą derėtų parinkti tik tokias užduotis, kurias moksleiviai gebėtų atlikti savarankiškai ir pakankamai greitai, nes būtent sėkmės patyrimas skatina moksleivius mokytis. Apibendrinami nedidelės apimties užduotį, stengtųsi neišsiplėsti į diskusijas, kadangi praktikoje dažnai užgaištame daug laiko aiškinantis, taip paliekant labai mažai dėmesio svarbesnėms ir didesnėms apimties užduotims.

Teigiama priklausomybė

Reikia atkreipti dėmesį, kad komandoje esantys moksleiviai yra vienas nuo kito priklausomi. Moksleiviai gauna informaciją iš mokytojos ir, pritaikydami ją su „mokytojo padėjėjo“ pagalba, atlieka užduotis. „Mokytojo padėjėjas“ (ekspertas) turi mokėti atlikti paskirtą užduotį, ją paaiškinti savo komandos nariams. Grupiniame darbe SUP turintis mokinys turėtų turėti tokią pačią svarbą kaip ir kiti paskirtos grupės nariai.

Grupės dydis

Grupės dydis neturėtų būti didelis, kad kiekvienas grupės narys įsitrauktų į darbą ir visi turėtų jiems paskirtas užduotis. Dažnai skirstydami į grupes pastebime, kad yra tokių, kurie nieko nedirba, bet prisiima visus „laurus“ kartu su grupe.

Vienas kito mokymas

Siekiant suintensyvinti šį procesą, pažengusiose grupėse moksleiviai vėliau susikeitę vaidmenimis gebės atlikti kitas grupės pareigas (iš mokinio tapti „mokytojo padėjėju“, „ekspertu“). Mokydami vienas kitą, moksleiviai ugdo komunikavimo, socialinę kompetencijas.

Grafinis struktūravimas

Jeigu moksleiviai yra išmokę tam tikrą grafinio vaizdavimo būdą, reikėtų tuo pasinaudoti, siekiant aiškiai pristatyti visą įsisavintą informaciją ar atliktą užduotį.

Kodėl šis metodas yra veiksminga mokymosi priemonė?

- Gabius moksleivius skatina gilintis į mokomąją temą;
- Moksleivis pasijunta svarbiu, stengiasi atsakingai ir nuodugniai atlikti jam skirtą užduotį;
- SUP turintys moksleiviai yra įtraukti į darbą ir atlieka jiems paskirtas užduotis.

Kokiame pamokos etape galima taikyti šį metodą?

Šis mokytojo pagalbininko-eksperto metodas gali būti taikomas matematikos pamokų metu kai pradedama nauja tema, arba kai reikia įtvirtinti mokomąją medžiagą. Šis metodas neturi būti naudojamas kiekvieną pamoką, nes vaikams norisi kaitos, metodas tampa nepatrauklus.

Prieš pasiringdami aktyviusius, inovatyvius mokymo metodus, visų pirma mokytojai turi patys išmokti dirbti bendradarbiaudami, nes šitaip galima sėkmingiau parinkti, derinti ar modifikuoti mokymo metodus. Nėra gerų ar blogų metodų. Koks mokymo metodas geriausias, galima pasakyti tik tada, kai pasiektas norimas rezultatas (Geležinienė, Vasiliauskienė, Vyšniauskienė, 2011).

Labai svarbus ir mokytojo nusiteikimas visus mokinius įtraukti į klasėje vykstantį mokymosi procesą, kurti sąlygas kiekvienam ugdytis pagal savo galimybes, kelti adekvačius ir kiekvienam aktualius mokymosi tikslus, rinktis tinkamas pasiekimų verinimo ir įsivertinimo strategijas.

LEGO

Logopedė, specialioji pedagogė R. Narušienė

Dalykas : Matematika

Klasė: 2

Temos: Sudėtis ir atimtis.

Tikslai:

- Įtraukti į ugdymo procesą visus moksleivius.
- Ugdyti gebėjimą analizuoti, apibendrinti, daryti išvadas.
- Išsiaiškinti moksleivių gebėjimus atliekant veiksmus.

Medžiaga: SMART lenta, vizualinė medžiaga, LEGO konstruktoriai

Laikas: pamoka

Grupių skaičius: 4

Eiga:

1. Susiskirstome grupėmis po 2 moksleivius.
2. Išdalinami LEGO konstruktoriai.
3. SMART lentoje pateikiamas uždavinys.
4. Moksleiviai atlieka matematinės užduotis pagal tikslus mokytojos nurodymus.
5. Bendradarbiavimas grupėse. Atlikę užduotį moksleiviai palygina gautus rezultatus.
6. Aiškinimo etapas. Šiame etape mokytoja moksleivius supažindina su pagrindine sąvoka.
7. Praktinė užduotis. Moksleiviai gauna įvairių užduočių, susijusių su veiksmiais. Praktinė užduotimi siekiama, kad moksleiviai per veiklą suprastų ir įgytų žinių reikalingų konkrečiai temai.

Metodo privalumai:

- SUP turintys moksleiviai yra įtraukiami į darbą ir atlieka jiems paskirtas užduotis.
- Ugdoma mokėjimo mokytis kompetencija, pamokje mokiniai mokosi kelti tikslus, planuoti veiklą, laikytis tam tikrų taisyklių, ieškoti mokymosi strategijų, apibendrinti, daryti išvadas, reflektuoti.
- LEGO konstruktorių naudojimas matematikos pamokose gali patobulinti mokinių žinias, įgūdžius, mokymosi motyvaciją ir bendruosius gebėjimus.

- Vizuali priemonė, kuri ilgai išlaiko vaikų susidomėjimą.

Kokiame pamokos etape galima taikyti šį metodą?

LEGO konstruktoriai gali būti naudojami kai pardedama nauja tema, arba kai reikia įtvirtinti mokamąją medžiagą.

LEGO konstruktoriai – tai ne tik įdomi, žaisminga veikla, tačiau kartu puikus būdas mokyti matematikos mokinius, turinčius ypatingus ugdymosi poreikius, ugdyti jų kritinį ir loginį mąstymą, bendravimo įgūdžius. Todėl tokios veiklos pritaikymas ugdymo įstaigoje ugdymą daro įdomesnę ir efektyvesnę.

NAUDOTOS LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ainscowa, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England* [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 14 d.].
Prieiga per internetą

- https://www.humanities.manchester.ac.uk/medialibrary/edutest/files/cee/intern_journal_of_ie_d_paper_2006.pdf
2. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Mielienė, R., Miltenienė, L., Šapelytė, O. (2008). *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*. [interaktyvus]. Specialusis ugdymas. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367161157049/DS.002.0.01.ARTIC>
 3. Bagdonienė, J., Gedaminskienė, R. (2014). *Praktiniai darbo su mokiniais, turinčiais matematikos sunkumų, aspektai. Gerosios patirties sklaida*. Šiaulių raj. [žiūrėta 2017-02-15]. Prieiga per internetą: www.srsc.lt/Dokumentai_parsiuntimui/matematika.doc
 4. Balevičienė, S. (2013). *Švietimo kokybė. Švietimo problemos analizė* [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Svietimo-kokybe-2013-11.pdf
 5. Bareišienė, J., Girdzijauskienė, S. (2015). *Intelektualiai gabių paauglių priėmimo bendraamžių grupėje prognostiniai veiksniai*. [interaktyvus]. Specialusis ugdymas. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sumc.su.lt/images/zurnalas2015_1/09_bareisiene_liet.pdf
 6. Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., ir Christine Pluhar, Ch. (2009). *Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai. Rekomendacijos politikams* [interaktyvus]. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LT.pdf
 7. Beliūnienė, L. (2015). *Tinkamo sąlygų pritaikymo užtikrinimo švietimo srityje sunkumai, įgyvendinant jungtinių tautų neįgalųjų teisių konvencijos 24 straipsnį* [interaktyvus]. Socialinių mokslų studijos. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: https://www.mruni.eu/upload/iblock/a34/06_Lina%20Beliuniene.pdf
 8. *Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* (2009). [interaktyvus]. OIDEL. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.oidel.org/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET%202020%20RESUME.pdf
 9. Čiuladienė, G., Paurienė L. (2012). *Iššūkiai mokyklai: inkliuzijos link. Švietimo problemos analizė* [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Issukiai_mokyklai.pdf

10. Damskis, O., Razmaitienė, .A. (2013). *Švietimo kokybės užtikrinimo savivaldybėse apžvalga. Įvadas* [interaktyvus]. Švietimo ir mokslo ministerija. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/693_144ebc572f9e70af392a34d15fec00c3.pdf
11. Dudzinskienė, R., Kalesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010). *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas. Metodinė priemonė pradinį klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams*. II knyga. Ugdymo plėtotės centras: Vilnius.
12. Dėl Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo. (2014m. rugsėjo 05 d. Nr. V-808). (2014). [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/412ebe50371911e48fcad59d61177654>
13. Dėl Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos. (2008m. lapkričio 25d. Nr.ISAK-3219).2008 [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332022/BIgrIMKpzc>
14. Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo. (2015m. gruodžio 21d. Nr.V-1308). 2015 [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe>
15. Dėl vaikų įtraukties mokytis ir įvairiapusio ugdymo 2017–2022 metų veiksmų plano patvirtinimo. (2017m. birželio 27 d. Nr. V-527). (2017). [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/aad10e305c3c11e7a53b83ca0142260e?jfwid=5w7avl4go>
17. Dėl Valstybinės švietimo 2013-2022 metų strategijos patvirtinimo. (2013m. gruodžio 23d. Nr.XII-745). (2013).[interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>
18. Dyssegaard, C., B., Larsen, M., S. (2013). *Evidence on Inclusion. Danish Clearinghouse for Educational Research*[interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 14 d.]. Prieiga per internetą: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Evidence_on_Inclusion.pdf
19. Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools* [interaktyvus]. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://nesetweb.eu/NESETII_Structural_Indicators.pdf

20. Galkienė, A. (2016). *Internalisation of Disability as a Social Phenomenon in the Reality of Inclusive Education*. [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/318>
21. Galkienė, A. (2017). *Kritinė įtraukiojo ugdymo aktualizacija: Lietuvos mokytojų ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvų patirtis. Mokslu grįsto švietimo link* [interaktyvus]. Lietuvos edukologijos universitetas. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://gs.elaba.lt/object/elaba:24426715/>
22. *General comment No. 4 on the right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2016). [interaktyvus]. Jungtinių Tautų Žmogaus Teisės [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fGC%2f4&Lang=en
23. Geležinienė, R., Vasilaiuskienė, L., Vyšniauskienė, A. (2011). *Mokomės kartu. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
24. Grincevičienė, V., Szerlag, A., Dziubacka, K., Targamadze, V. (2015). *Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai*. [interaktyvus] Coactivity/Santalka. [Nr.] 23 (1), p. 73-80. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/281512226_Itraukusis_ugdymas_mokiniu_tevu_rupesčiai_ir_lukesčiai
25. Kardelis, K., (1997). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas.
26. Luobikienė, I., (2011). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas.
27. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui. Metodinės pagalbos rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
28. Miltenienė, L., Daniutė, S. (2014). *Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinio švietimo kontekste*. [interaktyvus]. Specialusis ugdymas. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sumc.su.lt/images/zurnalas2014_1_30/07_milteniene_daniute_lt.pdf
29. Miltenienė, L., Geležinienė, R., Kafemanienė, I., Kairienė, D., Melienė R., Tomėnienė, L. (2016). *Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybės specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose tyrimas* [interaktyvus]. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimo_bukles_tyrimai/2017%2002%2027%20Ataskaita%20UGDYMO%20IR%20%20C5%A0VIETIMO%20PAGALBOS%20KOKYB%C4

- [%96S%20SPECIALIOSIOSE%20MOKYKLOSE%20IR%20SPECIALIOJO%20UGDYM%20CENTRUOSE%20TYRIMAS%20\(2\).pdf](#)
30. Mitchell, D. (2013). *Vertybių, žinių ir įgūdžių grupės, siūlomos ugdytojams, dirbantiems su įvairių ugdymo(si) poreikių turinčiais asmenimis inkliuzinėje aplinkoje* [interaktyvus]. Specialusis ugdymas. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sumc.su.lt/images/zurnalas_2013_2_29/20_mitchell_lt_doc.pdf
 31. Mukherjee, A., Neogi, S., Sikdar, D. (2015). *Inclusive Education in Kolkata - How the Parents View It* [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 14 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.homesciencejournal.com/archives/2015/vol1issue1/PartA/17.pdf>
 32. Peters, S., J. (2004). *Inklusive education: an EFA strategy for all children*. [interaktyvus]. World Bank [žiūrėta 2018 m. gegužės 14 d.]. Prieiga per internetą: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf
 33. Soriano, V., Watkins, A., Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities* [interaktyvus]. European Union. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
 34. Stubbs, S., (2008). *Inclusive Education Where there are few resources*. Oslo Norway.
 35. *Švietimo, sveikatos, socialinių ir kultūros paslaugų vaikui ir šeimai prieinamumas ir poreikis Lietuvoje* (2017) [interaktyvus]. Švietimo didaktikų centras. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/tyrimai_ir_analizes/VDM_poreikio%20tyrimas_GA_LUTINIS.pdf
 36. UNESCO (2009). International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland. 25–28 November 2008. “Inclusive Education: the Way of the Future”. Final Report [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 14 d.]. Prieiga per internetą: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf
 37. Vaitkuvienė - Zimina, Ž., Bruzgelevičienė, R. (2016). *Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuojantis į įtraukujį ugdymą*. [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: www.pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/download/447/288
 38. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius.