



Lietuvos įtraukties
švietimo centras

įtrauktis



VAIKŲ BALSAS:

PROGIMNAZIJOS MOKINIŲ
ĮTRAUKIOJO UGDYMO PATIRTYS

Tyrimo ataskaita
Vilnius 2025

Duomenis rinko ir ataskaitą rengė:

Sigita Girdzijauskienė, Austė Černiauskienė, Aistė Kairienė, Jūratė Petrulienė,
Barbora Skirgailaitė, Šarūnas Zokas, Evelina Basevičiūtė

Redaktorė Lina Kestenienė

Maketuotoja Evelina Basevičiūtė

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno
Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)

Elektroninis leidinys

ISBN 978-609-96560-1-4

Turinys

ĮVADAS	4
TYRIMO METODOLOGIJA	7
REZULTATAI	9
Mokinys su specialiaisiais ugdymosi poreikiais – bendraamžių perspektyva	9
Mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, paveikslas	9
Elgesys	10
Emociniai požymiai	12
(Ne)palaikomi socialiniai ryšiai	13
Mokymosi ir išoriniai požymiai	15
„Mes ir jie“ santykis	17
Ką gali mokytojas: santykiai su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais ir ugdymo praktikos	19
Įtrauktį skatinantys mokytojai	19
Bendravimo ypatumai	19
Ugdymo pagalba	21
Įtraukties iššūkiai mokytojų veikloje	22
Neefektyvios sąveikos	22
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atskyrimas	23
Tėvų vaidmuo kuriant (ne)palankią įtraukčiai aplinką	24
Tėvų požiūris į mokinius, patiriančius sunkumų	24
Pagalbos teikimas sunkumų patiriantiems mokiniams	26
Tėvų įsitraukimas į ugdymo(si) procesą	26
APIBENDRINIMAS	29
REKOMENDACIJOS	32
Švietimo politikams ir mokytojų rengėjams	32
Mokyklų vadovams, mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams .	33
LITERATŪROS SĄRAŠAS	35

ĮVADAS

Įtrauktis šiuolaikinėje švietimo politikoje ir praktikoje laikoma vienu iš pagrindinių principų, užtikrinančių visų vaikų teisę į kokybišką ugdymą. Ji apibrėžiama kaip mokymo ir mokymosi galimybių užtikrinimas, leidžiantis visiems mokiniams visapusiškai dalyvauti ugdymo procese ir iš jo gauti naudą (Mastropieri, Scruggs, 2001). Įtraukiojo ugdymo samprata remiasi ne tik pedagoginiais, bet ir socialinio teisingumo principais. UNESCO Salamankos deklaracijoje (UNESCO, 1994) pabrėžiama, kad įtrauktis siekia užtikrinti žmogaus teises, socialinį teisingumą ir lygybę visiems. Šie principai tapo kertiniu daugelio valstybių švietimo sistemų pamatu, įtvirtinant teisę į švietimą visiems, nepaisant gebėjimų, negalios ar socialinių aplinkybių. Lietuvos švietimo sistema taip pat grindžiama įtraukties principu, kuriuo siekiama sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ir (ar) kitose veiklose ir būti nediskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės ir (ar) švietimo pagalbos reikmės (Švietimo įstatymo 5 str. 5 d.). 2024 m. įsigalioję Švietimo įstatymo pakeitimai numato, kad bendrojo ugdymo mokyklos neturi pagrindo atsisakyti priimti mokytis mokinio tik dėl jo turimų specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP). Šie pokyčiai atspindi aiškią Lietuvos švietimo politikos kryptį – užtikrinti, kad įtraukusis ugdymas taptų realiai įgyvendinama praktika visose šalies mokyklose. Tai rodo valstybės siekį stiprinti lygių galimybių principą, mažinti švietimo atskirtį ir kurti sistemą, kurioje kiekvienas mokins, nepaisant jo poreikių, galėtų gauti tinkamą pagalbą ir visavertį išsilavinimą.

Įgyvendinant globalius švietimo politikos pokyčius, sprendimų svarbą ir efektyvumą siekiama pagrįsti mokslinių tyrimų duomenimis. Gausėja tyrimais grįstų duomenų, rodančių, kad įtraukusis ugdymas teikia daugialypę naudą tiek mokiniams, turintiems SUP, tiek jų bendraamžiams: gerėja akademiniai pasiekimai ir dalyvavimas pamokose, stiprėja socialiniai ir emociniai įgūdžiai, mažėja stigmatizacija, o klasės klimatas skatina palaikymą ir bendradarbiavimą (Roldan ir kt., 2021). Šiuos rezultatus papildė Oh-Young ir Filler (2015) atlikta metaanalizė, kurioje nustatyta, kad mokiniai, turintys SUP

ar negalių ir ugdomi labiau integruotoje aplinkoje, pasiekia geresnių akademinių ir socialinių rezultatų nei jų bendraamžiai, besimokantys labiau segreguotoje aplinkoje. Naudą patiria ir mokiniai, neturintys papildomų ugdymosi poreikių – jie įgyja didesnę įvairovės suvokimą, turi daugiau galimybių megzti socialinius ryšius ir draugystę, o jų akademiniai rezultatai prilygsta arba net viršija mokinių, besimokančių neįtraukiose mokyklose, pasiekimus (Ruijs, Peetsma, 2009).

Mokytojų, mokyklų vadovų, tėvų, pačių mokinių, turinčių SUP, tyrimai išskiria kelis kertinius sėkmingos įtraukties veiksnys. Daugelyje tyrimų pabrėžiamas palaikančių santykių su bendraamžiais ir mokytojais vaidmuo, padedantis mokiniams įsitraukti į ugdymą mokykloje. Kadangi bendraamžių santykiai yra ypač svarbūs raidai ir daro didelį poveikį socialinei bei emocinei gerovei ir mokymuisi (Alexander ir kt., 2001; Balluerka ir kt., 2016; Gorrese, 2016; Ryan, 2001), dauguma SUP turinčių mokinių tyrimuose nurodė, kad bendraamžių parama ir draugystė yra pagrindiniai veiksniai, padedantys jiems patirti įtrauktį mokykloje. O patyčios, atstūmimas ir paramos iš bendraamžių stoka buvo įvardytos kaip kliūtys įtraukčiai.

Santykiai su mokytojais taip pat buvo įvardyti kaip svarbus įtraukiojo ugdymo veiksnys. Kantrybę, geranoriškumą ir dėmesį visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, rodantys mokytojai prisideda prie teigiamos mokinių patirties. Pateikiami moksliniai įrodymai, kad teigiami mokytojų įsitikinimai apie įtrauktį yra svarbūs ir prognozuoja įtraukias mokymo praktikas (Sharma, Sokal, 2016; Knauder, Koschmieder, 2019). Tuo tarpu atstumiantį žodyną naudojantys ar nerodantys paramos mokytojai buvo vertinami kaip įtraukties barjeras (Allen ir kt., 2018). Daugeliu tyrimų buvo pagrįsta, kad mokytojų neigiamos nuostatos yra kliūtis įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukčiai mokyklose. Patys SUP turintys mokiniai kaip trukdžius įvardijo mokytojų netikėjimą, jog įvairių poreikių mokiniai turėtų būti įtraukti į bendrojo ugdymo mokyklas (Schwab, Sharma, Hoffman, 2019; Ralejoe, 2021), etikečių klįjavimą ir kaltinimus dėl elgesio (Dimitrellou, Male, 2020; Stanforth, Rose, 2020), mokytojų nepagarbią sąveiką ir atskirtį palaikančią kalbą (Chevallier-Rodrigues ir kt., 2021; Ralejoe, 2021).

Ne tik bendraamžių ir mokytojų, bet ir mokyklos vadovų teigiamas požiūris išryškėjo kaip reikšmingas įtraukiojo ugdymo veiksnys. Tai svarbus atradimas atsižvelgiant į vadovų vaidmenį kuriant ir palaikant įtraukią mokyklos kultūrą

(Kuyini, Desai, 2007; Óskarsdóttir ir kt., 2020). Įtrauki mokyklos kultūra – tokia, kurioje vertinama įvairovė, o visi mokiniai jaučiasi laukiami ir priimami ir bendraklasių, ir mokytojų. Tuo tarpu nepalanki mokyklos kultūra pasižymi neigiamu požiūriu ir neigiamomis sąveikomis su mokytojais ir bendraamžiais.

Įtrauktis – tai daugiau nei teisės aktų įgyvendinimas. Tai – vertybinis požiūris, grindžiamas kiekvieno vaiko balsu, patirtimi ir teisėmis būti girdimam. Šiuolaikinė švietimo paradigma akcentuoja, kad vaikai yra ne tik ugdymo proceso dalyviai, bet ir aktyvūs jo kūrėjai. Vaikų balsas padeda suprasti, kaip jie patys mato ir patiria įtrauktį mokykloje – su kokiais kasdieniais sunkumais susiduria ir kas jiems padeda jaustis visaverčiais mokyklos bendruomenės nariais (Lundy, 2007; Clark, 2019). Todėl tyrimuose vis dažniau mokiniai pripažįstami kaip aktyvūs tyrimo dalyviai, galintys atskleisti autentišką įtraukties patirtį. Dauguma tyrimų nagrinėja požiūrį, nuostatą į įtrauktį, o ne pačias mokyklinio gyvenimo patirtis (Hernandez-Torrano ir kt., 2020; Van Mieghem ir kt., 2020). Todėl vis dar mažai žinoma, kaip mokiniai iš tiesų išgyvena įtrauktį kasdienėje mokyklos aplinkoje. Tyrimas, orientuotas į patirtį, o ne į nuostatas, leidžia pažvelgti į įtrauktį „iš vidaus“ – iš pačių vaikų perspektyvos. Ankstesni tyrimai daugiausia buvo atliekami pradinio ugdymo kontekste arba su vyresniais mokiniais, o progimnazijose besimokantys mokiniai likdavo mažiau tyrinėti. Nors būtent šiame amžiuje ypač svarbūs socialiniai ryšiai, stiprėja jautrumas bendraamžių vertinimui – visa tai tiesiogiai susiję su įtraukties patirtimi. Tyrimui pasirinktos diskusijų grupės (angl. focus groups) sudaro saugią erdvę mokiniams dalytis nuomonėmis, mažina galios santykį tarp tyrėjų ir dalyvių (Adler, Salanterä, Zumstein-Shaha, 2019) ir leidžia atskleisti, kaip grupėje kuriamas bendras naratyvas, o metodas ypač tinkamas norint išgirsti įvairius balsus ir suprasti įtrauktį iš pačių mokinių patirties.

Šiuo tyrimu siekiama pažvelgti į įtraukties procesą Lietuvos mokyklose iš vidaus – atsakyti į klausimą, kaip progimnazijose besimokantys mokiniai patiria įtrauktį, kaip jie mato SUP turinčius bendraklasius, kokie jų santykiai, kaip, jų akimis, prie įtraukties proceso prisideda mokytojai ir jų tėvai.

TYRIMO METODOLOGIJA

Siekiant kuo tiksliau atskleisti mokinių požiūrį į SUP turinčius mokinius ir sužinoti apie autentišką patirtį, buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija. Kokybiniams duomenims surinkti buvo naudotas diskusijų grupių (angl. focus group) metodas. Diskusijų grupėse dalyvavo progimnazijose besimokantys mokiniai. Visos diskusijos vyko po pamokų vaikų mokyklose. Kiekvienoje grupėje buvo nuo 5 iki 10 mokinių. Dėl dalyvavimo tyrime buvo kreiptasi į mokyklų administracijas, prašoma informacija pasidalyti su mokyklos bendruomenės nariais. Apie vykdomą tyrimą buvo informuoti vaikų tėvai ir gauti jų sutikimai. Su tyrime sutikusiais dalyvauti mokiniams susitiko ir interviu atliko tyrimo vykdytojai iš Lietuvos įtraukties švietime centro. Kiekvienos grupės diskusijas vedė po du tyrėjus. Mokinių grupių diskusijos truko nuo 45 minučių iki vienos valandos.

Kadangi buvo siekiama įsigilinti į autentišką tyrimo dalyvių patyrimą, o ne reprezentuoti įvairius Lietuvos regionus, grupių diskusijos buvo organizuotos 4 Vilniaus miesto ir rajono mokyklose. Iš viso vyko 5 grupiniai interviu, juose dalyvavo 37 mokiniai, besimokantys 5–8 klasėse. Kokybinio tyrimo duomenys buvo renkami 2025 metų gegužės–birželio mėnesiais. Keli mokiniai tyrimo metu mokėsi vyresnėse gimnazijos klasėse.

Interviu schema buvo rengiama pagal Braun, Clarke (2013), Girdzijauskienės (2006) rekomendacijas. Buvo parengta pusiau struktūruoto interviu schema, apimanti keturias sritis: 1) bendraamžių, turinčių ir neturinčių SUP, santykiai su bendraamžiais; 2) mokinių, turinčių SUP, savijauta klasėje bendraamžių požiūriu; 3) šeimos požiūris į SUP turinčius vaikus; 4) mokytojų ir vaikų, turinčių SUP, santykiai. Kadangi dalis mokinių, dalyvavusių grupių interviu, priklausė mokinių taryboms, buvo nuspręsta paklausti ir apie jų įsitraukimą į SUP turinčių mokinių klausimų sprendimą mokykloje. Pagal šias sritis buvo suformuluoti atveriantys ir papildomi klausimai. Visi grupių interviu pradėti pradiniu klausimu („Nemažai mokinių patiria mokymosi sunkumų, kai kurie iš jų gauna psichologo, logopedo, specialiojo pedagogo ar kitokią pagalbą. Gal patys esate su tuo susidūrę arba pažįstate mokinių, kurie patiria mokymosi sunkumų ir gauna pagalbą? Kokia pirma mintis ateina į galvą pagalvojus apie šiuos mokinius?“), kuris, esant reikalui, buvo tikslinamas.

Visi interviu buvo baigiami klausimu, kurio formuluotė buvo tokia: „Jei turėtumėte stebuklą lazdelę ir galėtumėte padaryti, kad visi mokiniai jaustųsi mokykloje gerai – ką sugalvotumėte?“. Interviu metu schema buvo naudojama kaip nuoroda, atsižvelgiant į mokinių išsakomas mintis. Tačiau pagrindiniai klausimai buvo aptarti su visais respondentais. Interviu buvo įrašomi diktofonu.

Kokybiniai duomenys analizuoti taikant indukcinės teminės analizės metodą, kuris leidžia išplėsti jau egzistuojančius teorinius požiūrius. Taip yra identifikuojamos, analizuojamos ir atskleidžiamos reiškinių prasminės temos (Braun, Clarke, 2013). Pagrindinis indukcinės analizės tikslas – įvairialypę tyrimo medžiagą susisteminti į glaustas santraukas, atskleisti aiškius ryšius tarp tyrimo tikslo ir gautų rezultatų (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Duomenų analizės žingsniai: pirmu žingsniu susipažįstama su surinktais duomenimis transkribuojant interviu, daug kartų skaitant medžiagą, išskiriant esmines sąvokas ir prasmes; antruoju žingsniu kurti prasminiai kodai; trečiuoju žingsniu kodai sujungti į potencialias kategorijas ir iš interviu išrinkti duomenys, iliustruojantys ir pagrindžiantys tas kategorijas; ketvirtuoju žingsniu kategorijos sujungtos į temas, jos aprašytos ir įvardytos. Galiausiai, sudarius nuoseklų temų sąrašą, integruota visa medžiaga – pagal kiekvieną temą atrinktos tinkamiausios interviu ištraukos, atlikta galutinė jų analizė. Atliekant duomenų analizę visi duomenys buvo nuasmeninti.

REZULTATAI

Analizuojant mokinių patirtis apie įtrauktį mokykloje išryškėjo du pagrindiniai analizės pjūviai: įtraukčiai palankūs ir nepalankūs veiksniai. Remiantis jais nagrinėtos trys pagrindinės temos: mokinių įžvalgos apie jų bendraamžius, turinčius SUP, mokytojų ir tėvų vaidmuo kuriant įtrauktį skatinančią ugdymo aplinką.

Mokinys su specialiaisiais ugdymosi poreikiais – bendraamžių perspektyva

Tyrimą pradėjome siekdami suprasti, kaip mokiniai mato savo bendraamžius, turinčius SUP, ir kokie jų bruožai ar elgesio ypatumai išryškėja kasdienėse sąveikose. Geri mokinių tarpusavio santykiai yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių įtrauktį mokyklos patirtį – jie stiprina priklausymo bendruomenei jausmą, skatina aktyviau dalyvauti ir mokytis kartu. Tokie santykiai leidžia mokiniams matyti tiek šių bendraamžių stiprybes, tiek išskirtinius jų poreikius. Tiriant diskusijų grupių dalyvių patirtis apie mokinių mokykloje tarpusavio santykius, savijautą, išskiriamos dvi potėmės: mokinio, turinčio SUP, poveikslas, apimantis ir socialinius bei emocinius ypatumus, ir „mes ir jie“ santykis.

Mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, poveikslas

„<...> tie vaikai nėra paprasti. Jie yra vaikai, bet jiems reikia papildomos pagalbos.“

Diskusijų grupių dalyviams buvo užduoti klausimai, ar patiems yra tekę patirti mokymosi sunkumų, gauti pagalbą, prašyta prisiminti mokinius, kurie patiria mokymosi sunkumų, gauna pagalbą. Kartu paklausta, apie kokius pirmiausia vaikus pagalvojo diskusijų grupių dalyviai, ar jie pastebi vaikus, patiriančius

sunkumų mokykloje, kas tai išduoda, kokie sunkumai. Svarbu pastebėti, kad diskusijų grupių dalyviai nebūtinai iš karto gebėjo identifikuoti mokinius, kurie turėtų SUP: „*kai kurių niekada nebūtum pastebėjęs, tačiau kai kurie iš karto matosi*“; „*mūsų klasėje nematau, kad yra tų, kurie turi poreikių*“ (čia ir toliau citatų kalba netaisyta). Galima kelti prielaidas, kodėl mokiniai ne visada iš karto atpažįsta vaikus, turinčius SUP:

- klasėje (mokykloje) nesimoko mokiniai, turintys SUP;
- trūksta aiškumo, kas yra SUP, kokie jie yra ir kaip juos atpažinti, todėl vyresni mokiniai „nemato“, o jaunesni mokiniai nebūtinai supranta, kas tai yra;
- įtrauktis klasėje (mokykloje) nesuprantama plačiąja prasme – ne tik kaip fizinis buvimas toje pačioje erdvėje, bet ir kaip gebėjimas atpažinti bei priimti kitų mokinių individualius poreikius;
- mokyklos (klasės) aplinka nekuriama taip, kad mokinių skirtumai būtų pripažįstami ir vertinami kaip natūrali bendruomenės įvairovės dalis.

Atsižvelgiant į tai, kad dalyvių suvokimas apie SUP buvo nevienareikšmis, tolesnė analizė leidžia geriau suprasti, kaip mokiniai atpažįsta šiuos poreikius praktiniame lygmenyje. Analizuojant mokinių pasakojimus, išryškėja, kad SUP dažniausiai siejami su iš klasės konteksto išsiskiriančiu elgesiu, emociniais bruožais, (ne)palaikomais socialiniais ryšiais, mokymosi ir išoriškai pastebimais požymiais.



Elgesys

Elgesio požymiai yra viena iš dažniausiai minėtų sričių, pagal kurią mokiniai atpažįsta bendraamžius, turinčius SUP. Išsiskiriančio elgesio raiškos yra įvairios – nėra vieno modelio: „*Iš elgesio tai yra toks lyg labai didelis kontrastas. Kai kurių niekada nebūtum pastebėjęs, tačiau kai kurie iš karto matosi.*“ Diskusijų grupių dalyviai pastebi dvi pagrindines išsiskiriančias elgesio raiškos formas, kurias jie sieja su SUP turinčiais mokiniams. Viena elgesio raiškos forma siejama su atsiskyrimu, uždarumu, tylumu ir pasyvumu, kita – su trukdančiu, agresyviu, sunkiai prognozuojamu elgesiu.

Mokiniai dažniausiai pastebi tuos mokinius, kurių elgesys išsiskiria iš klasės įprastos dinamikos. Elgesio išraiškos siejamos su garsumu („*labai ten šaukia,*

daug garso kelia“; „rėkauja pamokose (iš niekur nieko gali pradėti rėkti)“, trukdymu kitiems dirbti klasėje („per pamoką gal biškį trukdė ar kažką tokio labai išskirtinio darė“; „žiauriai trukdo pamokoms, visą klasę užknisus“). Analizuojant mokinių pasakojimus, atskirai išryškėja agresyvaus elgesio apraiškos, kurias diskusijų grupių dalyviai priskiria SUP turintiems mokiniams. Agresija gali būti nukreipta į kitus mokinius (gali būti susiję ir su lyties aspektu) („kabinėjasi prie mergaičių“; „tyčiodavosi, mušdavo vaikus“), į klasės mokytoją ar mokinio padėjėją („trukdydavo visą klasę, susipykdavo su mokytoju, mušė pagalbininkę“; „kartais ir pagalbininkę ten mušė“; „mėtė kėdes, laužė duris“).

Kita vertus, analizuojant diskusijų grupių dalyvių pasakojimus, ne mažiau ryški yra atsiskyrimo, uždarumo, tylumo, pasyvumo linija. Diskusijų grupių dalyviai pastebi, kad mokiniai, turintys SUP, *„nebendrauja su klasės draugais“, „būna tik su padėjėja“, „kalba tik su keliais žmonėmis arba labai retai“, „yra užsisklendusi“,* kad jiems *„reikia pagalbininkės“*. Gilinantis į dalyvių pasisakymus matyti, kad užsisklendimas nebūtinai tampa kliūtimi kartu su visais mokiniiais dalyvauti atliekant užduotis: *„Jis nieko blogo nedaro. Jis tiesiog atsakinėja į klausimus, bet su mumis nebendrauja. Bet jeigu grupiniai projektai, jis juos padaro savo dalį grupėje, bet su mumis tiesiog nesitaria, nekalba, bet tiesiog klauso, ką mes kalbam ir daro savo dalį. Kaip sakiau – tylūs“*. Visgi daugiau diskusijų grupių dalyviai pastebi, kad mokiniai, kuriuos dalyviai įvardija kaip turinčius SUP, *„nelabai su mokytojais kalba, labai tyliai atsako, nedaro užduočių, neveikia, dažniausiai nenori dalyvauti“*.

Šie pasakojimai rodo, kad mokinių įvardijamas atsiskyrimas gali būti siejamas tiek su individualių sutrikimų ypatumais (pavyzdžiui, socialinės sąveikos, komunikacijos, emocijų reguliacijos sunkumais), tiek su mokyklos, klasės aplinkos veiksniais – nepakankamu palaikymu ar paramos trūkumu. Kai kurių dalyvių pasakojimuose toks atsiskyrimas įgyja platesnę prasmę – jis tampa patyčių ar socialinės atskirties rizikos veiksnium. Kaip įvardija diskusijų grupių dalyviai, atsiskyrimas gali būti patyčių priežastis: *„Bet tie, kurie galbūt su visokiomis judėjimo negaliomis arba tylesni yra žmonės, tai jie tikrai, aš manau, kad patiria tikrai patyčias, galbūt pasyvesnes, tačiau tikrai labai yra išskiriami, kadangi jie nelabai kovoja už save, tai tikrai yra, tikrai yra, matosi, atskirti jie yra.“*

Kita vertus, neprognozuojamo, kaip ir agresyvaus elgesio apraiškos gali tapti

rizikos veiksniais tiek pačiam SUP turinčiam vaikui, tiek kartu besimokantiems vaikams. Priskirdami mokinius prie turinčių SUP, diskusijų grupių dalyviai įvardija, kad toks mokinys gali būti „ne visada prognozuojamas“; „labiau susikaupia, jei kažkas sutrukdo – sureaguoja labai stipriai“; „išsilieja labai ant visos klasės ir duris supykęs užtrenkia“.

Mažiau, bet mokiniai pastebi dar kelis elgesio požymius, kurie nėra priešiški, bet neatitinka klasės konteksto: „įsivaizduoja, vaikšto visur kur nori, savo pasauly gyvena“; „prisijungia prie kitų grupių be aiškos priežasties (sekioja)“; „labai prašosi dėmesio kartais pertraukų metu, ir tiesiog labai garsūs ir aiškiai reiškiasi“; „specialiųjų poreikių kartais būna panašesni į mažesnius vaikus.“

Nors tam tikras elgesys (pavyzdžiui, impulsyvumas, garsumas, uždarumas) gali būti suvokiamas kaip nepalankus aplinkos veiksnys, neskatinantis mokymosi ir dalyvavimo, pagal Booth ir Ainscow (2002) požiūrį, barjerai, trukdantys mokytis ir dalyvauti, kyla ne iš paties mokinio, o iš jo sąveikos su mokymosi aplinka. Tai reiškia, kad elgesio apraiškos turėtų būti vertinamos kaip signalai apie galimus sunkumus ar neatitikimą tarp vaiko poreikių ir mokyklos konteksto, o ne kaip individo trūkumo požymis. Kai aplinka nesuteikia pakankamos paramos ar supratimo, toks elgesys gali tapti socialinės atskirties ar stigmatizacijos priežastimi, rizikos veiksniais pačiam mokiniui ar aplinkai, t. y., nepalankiu aplinkos veiksnium. Tuo tarpu palaikančioje aplinkoje jis gali būti interpretuojamas kaip signalas apie pagalbos poreikį ir kartu – įtraukties stiprinimo galimybę.

Emociniai požymiai

Greta elgesio, diskusijų grupių dalyviai išskyrė emocinius požymius, kuriuos jie priskiria vaikams, turintiems SUP: „Nu, man tai gal tas, nu kaip <...> jie reiškia emocijas ir tas pačias mintis, ir viską dėsto pamokų metu.“

Jie atkreipė dėmesį, kad šie vaikai „labai jautrūs – reikia atsargiai kalbėti“. Emocinis jautrumas gali pasireikšti įvairiose situacijose, pavyzdžiui, poreikių turintys vaikai „labiau susikaupia ir, jei kažkas pajudina ar kažką padaro, sutrukdo, jiems gali tai labai daug ką reikšti ir gali sureaguoti labai stipriai“. Analizuojant dalyvių pasakojimus išryškėja, kad emocinis jautrumas ypač matomas socialinių sąveikų metu, pavyzdžiui, patiriant patyčias: „tas vaikas jautresnis, priima kažką stipriau, ir kažką rodo galbūt emocijas savo kitaip, labai ūmiai reaguoja į pravardžiavimus, provokacijas“.

Dalyviai taip pat pastebi, kad SUP turintys vaikai „greitai supyksta, kyla pykčio problemų“. Išgyvendami stiprias emocijas „pradeda verkti ar daužytis, parodo emocinius protrūkius“ arba, priešingai, pasak diskusijų grupių dalyvių, „tiesiog iš niekur nieko gali pradėti rėkti pamokoje“.

Dar vienas emocinis požymis, atspindėjęs dalyvių pasakojimuose – SUP turinčių mokinių liūdesys, liūdnumas: „nu jau einant ir iš elgesio matant tikrai žinosi, kad sunku“; „tiesiog gali pastebėti, kaip jis liūdnesnis būna mokykloje, nes nu gauna blogesnius pažymius ir tiesiog matai, tiesiog jis ne tokios nuotaikos būna kaip dauguma.“

Emocinis jautrumas ir elgesys, kurį diskusijų grupių dalyviai sieja su vaikais, turinčiais SUP, dalyvių pasakojimuose persipina su jų bendravimo patirtimis. Išgyvenant stiprias emocijas ar patiriant nuolatinę įtampą dėl aplinkos dirgiklių, SUP turintiems mokiniams bendravimas su bendraamžiais ir mokytojais tampa sudėtingesnis – ne visuomet aišku, kaip palaikyti ryšį ar tinkamai reaguoti į kitų elgesį. Kita vertus, ir bendraamžiai, nebūdami tikri dėl galimos vaiko, turinčio SUP, reakcijos, gali būti nelinkę megzti ir palaikyti socialinius ryšius su juo.



(Ne)palaikomi socialiniai ryšiai

Diskusijų grupių dalyviai įvardija, kad SUP turintiems vaikams bendrauti „sunkiau yra, jie [vaikai, neturintys SUP – aut. past.] nepriima dažnai jų, kitaip elgias, specialiai susidraugauja, kad paskui atstumtų“ arba „pertraukų metu bando bendrauti su kitais, bet neaišku kaip sekasi“. Dalyvių pasakojimuose dominuoja neutralūs ar neigiami aspektai, tačiau pasitaiko ir išimčių. Vienas dalyvis pasakojo: „Kiek bendravau, jie turbūt yra labai draugiški <...> geranoriški labai, <...> ir su jais būdavo faina labai dirbti ir nenorėdavai nueit nuo jų“.

Grupių dalyvių paklausus, ar turi draugų su SUP, dažniausiai atsakoma, kad „draugų tai ne, neturiu, tik pažįstu“. Kiti pastebi, kad „jie dažnai nepritampa prie klasės, ypač atėję mokslo metų viduryje“ ar „per pertraukas būna atsiskyre, kalba tik su mokytoju“. Vis dėlto yra teigiamų patirčių: „Aš turiu, pas mane klasėj jų gana daug yra“. Atkreipiamas dėmesys ne į patį SUP faktą, bet kad socialiniams ryšiams palaikyti svarbu turėti bendrų interesų, kad sutaptų nuomonė: „Nuomonės tikriausiai skiriasi, spėju; kartais tie bend-

raamžiai irgi nelabai nori su jais draugauti <...> gal tiesiog irgi nuomonės skiriasi“.

Analizuojant diskusijų grupių dalyvių pasakojimus galima išskirti keturis pasikartojančius socialinių ryšių modelius, apibūdinančius, kaip klasėje formuojasi santykiai tarp mokinių, turinčių ir neturinčių SUP.

1. Atstūmimas. Vaikai, turintys SUP, gali būti atstumiami dėl elgesio raiškos formų ar emocinių požymių. Vaikai *„nenori su jais būti dėl kažko, kažką jie padarė, kažkaip elgėsi.“* Tokios elgesio formos kaip triukšmavimas, trukdymas, agresija, per didelis dėmesio siekimas ir pan. gali tapti barjeru palaikyti socialinius ryšius: *„Jeigu jisai išsišoka, trukdo kitiems, tada apskritai sunkiau susidraugauti, gerus santykius palaikyti.“*

2. Nusišalinimas. Kai kurie mokiniai, turintys SUP, atsiskiria ir nebendrauja su bendraklasiais: *„Per pertraukas vieni sėdi arba klasėj kalba tik su mokytoju vos ne, arba sėdi atsiskybę ir neatrodo, kad bandytų ieškoti draugų.“* Kiti mokiniai pažymi, kad bandymai užmegzti kontaktą gali būti nesėkmingi: *„Kartais būna, kad vaikai, kuriuos tu nori pakalbinti, kaip tik nenori, jie nori visą laiką vieni būti, kartais geriau juos palikti, netrukdyti tiesiog, nes bus dar blogiau.“*

3. Koegzistavimas. Šiuo atveju mokiniai dalyvauja toje pačioje aplinkoje, bet bendravimas yra minimalus: *„Vaikai nelabai prie jo lenda, nu jam leidžia būt savam pasauly.“* Kai kada ryšiai būna vienpusiai: *„Mus sekioja ir panašiai, nu irgi nejaukiai jauties, nu bet supranti ir tada normaliau“.* Kai kurie pastebi, kad SUP turintys mokiniai *„dažniausiai prisiriša prie kažkurių žmonių, tada labai su jais bendrauja ir dažnai jiems nelabai patinka, jeigu kažkas kitas su juo pabendrauja“.*

4. Įtraukus bendravimas. Tai situacijos, kai ryšiai palaikomi abipusiai ir be atskirties: *„Bent jau kiek aš mačius, tai gerai sekasi bendrauti, bent jau pas mane klasėj.“*

Nors pastarasis variantas, analizuojant dalyvių pasisakymus, pasitaikė retai, visgi pokalbių dalyviai susitikimų pabaigoje reflektavo, kad galėtų *„daugiau pakalbėti su tais, kurie neturi su kuo pasikalbėti“, „palaikyti tuos žmones“.*

„Gal užkalbinti tuos, kurie nelabai turi su kuo kalbėti, suprasti, kad jiems irgi sunkiau bendrauti, nebandyti jų atstumti kai jie bando, šiaip paklaust kaip jų diena einasi, kaip jiems sekasi.“

Šios mintys rodo didėjantį mokinių sąmoningumą įtraukties atžvilgiu – gebėjimą atpažinti socialinę atskirtį ir norą ją mažinti.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokiniai pastebi SUP turinčių bendraamžių bendravimo ypatumus. Mokiniai dažnai mini, jog šiems bendraamžiams gali būti sunkiau užmegzti ir palaikyti socialinius ryšius, jie neretai renkasi būti vieni, bendrauja tik su keliais artimesniais žmonėmis arba labiau atsitraukia į ramesnes erdves. Pastebima ir tendencija, kad SUP turintys mokiniai gali būti mažiau komunikabilūs, rečiau inicijuoja kontaktą ar vengia platesnių socialinių situacijų. Kaip pabrėžia Farmer ir bendraautorai (2019), klasės socialiniai procesai – priėmimas, atmetimas, tarpusavio ryšiai – yra esminiai įtraukties veiksniai. Vis dėlto socialinė mokinių padėtis priklauso ne nuo asmens savybių, o nuo konteksto, mokytojo gebėjimo atpažinti ir palaikyti socialinę dinamiką bei kurti bendruomenišką, įtraukią klasės aplinką (Farmer ir kt., 2019). Todėl atstūmimas ar nusišalinimas negali būti traktuojamas kaip individo sunkumas, bet mokyklos aplinkos jautrumą ir įtraukties kultūrą atspindintis indikatorius.



Mokymosi ir išoriniai požymiai

Analizuojant diskusijų grupių dalyvių pasakojimus, greta elgesio raiškos formų, emocinių ypatumų ir specifinių socialinių ryšių, kuriais jie apibūdina bendramokslius, turinčius SUP, išryškėja mokymosi ir tam tikri išoriniai požymiai. Diskusijų grupių dalyviai pirmiausiai pastebi mažesnius šių mokinių akademinį pasiekimus: *„Labai pasimato akademiniai pasiekimai dažniausiai. Jei kuris, tas, kuris turi sunkumų, nu tikriausiai ir mokykloj, ir pamokose nelabai sekasi“*; *„<...> negali mokytis kartu su klase ir nu mokosi žemesniuotu tuo lygiu.“*

Dalyviai pabrėžia, kad SUP turintys mokiniai, jų stebėjimu, nėra tingūs – *„ne tingi, bet nesigauna“*. Kartojama, kad šiems mokiniams sunkiau sekasi mokytis ir pasiekti geresnių akademinų rezultatų. Vis dėlto pasakojimuose pasirodo ir kita interpretacija: kai kurie bendraamžiai, dalyvių akimis, tarsi sąmoningai neatlieka užduočių – *„gali mokytis kaip kiti, bet neatlieka užduočių, nedalyvauja komandiniuose darbuose (nedaro savo dalies), tikrai lėtesnis, jam net nerūpi“*. Tokie pastebėjimai atskleidžia bendraamžių tendenciją akademinų sunkumų ar pasyvumo priežastis aiškinti per sąmoningo pasirinkimo prizmę. Tyrimai rodo, kad mokinių, turinčių mokymosi

sunkumų ar kitų SUP, užduočių neatlikimas dažnai kyla ne iš nenoro, o iš sumažėjusio saviveiksmingumo, pasikartojančių nesėkmių patirties ir su tuo susijusių emocinės įtampos reakcijų (Sideridis, 2006). Mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų, atsitraukia ne dėl motyvacijos stokos, bet todėl, kad besikartojančios nesėkmės verčia manyti, jog pastangos vis tiek neatneš naudos. Sėkmė pasiekti mokymosi rezultatų suvokiama kaip atsitiktinumas, o ne tai, ką mokinys gali kontroliuoti. Užduočių vengimas tampa savęs apsaugos strategija. Sideridis (2006) taip pat pabrėžia, kad išmoktas beįėjgiškumas yra itin paplitęs tarp mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų. Greta emocinių veiksnių galima išskirti ir kognityvinius: vykdomųjų funkcijų sunkumus (pavyzdžiui, užduoties pradėjimas, dėmesio išlaikymas, planavimas), emocijų reguliavimo iššūkius, sensorinę perkrovą ar nepakankamai pritaikytą mokymosi aplinką, kuri taip pat gali lemti užduočių neatlikimą. Tokiais atvejais neatlikimas tampa ne tyčiniu atsisakymu mokytis, bet jau minėtų įtampos, nesėkmių baimės ar aplinkos neatitikimo individualiems poreikiams išraiška.

Diskusijų grupių dalyviai geba išskirti ir konkrečius mokymosi sunkumus, kuriuos pastebi: *„Sunkiai skaito, nemoka skaityti ir rašyti, kai kuriems skaityti, pavyzdžiui, labai pavyksta, iki dabar neišmoko papasakot pasakos“*. Tai atitinka disleksijos ir disgrafijos požymius, kurie bendaamžiams matomi tiesiogiai. Tuo tarpu kitų sutrikimų – pavyzdžiui, dėmesio, emocijų reguliavimo ar sensorinės informacijos apdorojimo sunkumų – požymiai, kurie gali nulemti tai, kad SUP turintis mokinys vangiau dalyvauja mokymosi procese ar neatlieka užduočių, paprastai nėra lengvai atpažįstami.

Dalyviai, kalbėdami apie SUP turinčių bendramokslių mokymąsi, atkreipė dėmesį, kad jie *„nedrįsta paprašyti pagalbos, labai kartais prisibijo paklausti ar prašyti pagalbos. Dažniausiai iš tikrųjų šiaip neprašo pagalbos <...> nes man, pavyzdžiui, tai būtų tikrai nedrąsu pasiprašyti kokios pagalbos.“* Ir kartu diskusijų grupių dalyviai svarsto, kad *„gal reikėtų pačiam paklausti, ar jiems kažkas sunkaus, <...> ir visada norisi kažkaip padėti“*. Analizuojant atsakymus pastebėta, kad mokiniai ne visada patys imasi aktyvios pagalbos, tai kol kas lieka jų svarstymų lygmeny. Visgi mokiniai paminėjo vieną pavyzdį, kai klasėje klostosi draugiška bendradarbiavimui aplinka, nes bendrakis, turintis SUP, *„prieina, pasako: gal gali padėti, sunkiau sekasi šitas <...>“*.

Greta mokymosi sunkumų, diskusijų grupių dalyviai išskiria tam tikrus išorinius bruožus, pagal kuriuos jie atpažįsta mokinius, turinčius SUP:

„koridoriuose kartais pastebi pagal elgesį ar išvaizdą, kad yra su negalia vaikų“, „sunkiai vaikščioti sekasi, bet irgi vaikšto truputį“. Greta akivaizdžių išvaizdos skirtumų, vaikai pastebi tai, kas yra kitaip, pavyzdžiui, valgymo režimas: *„Jis specifiniu laiku specifinį maistą valgo, kažkokius sausainukus“.*

Apibendrinant mokymosi ir išorinių požymių analizę, galima teigti, kad mokinių identifikuojami mokymosi sunkumai ir regimi išoriniai skirtumai yra ne tiek individualūs vaiko trūkumai, kiek aplinkos jautrumo indikatoriai. Žemi mokymosi pasiekimai, užduočių neatlikimas ar pagalbos neprašymas gali būti ženklai, kad mokymosi aplinka nėra pakankamai pritaikyta ir jautri vaiko poreikiams, kad mokinys jaustųsi saugiai, suprastas ir galėtų mokytis savo tempu. Lygiai taip pat išoriniai skirtumai, kuriuos pastebi diskusijų grupių dalyviai, tampa tokių vaikų „matomumo“ mokyklos bendruomenėje testu – kaip į juos reaguojama, ar jie priimami, ar stigmatizuojami. Todėl mokymosi ir išoriniai požymiai, kaip ir elgesio ar emociniai aspektai, atskleidžia ne tiek paties mokinio, turinčio SUP, savybes, bet mokyklos gebėjimą kurti įtraukią, palaikančią ir įvairovę priimančią aplinką.

Apibendrinant galima teigti, kad elgesio raiškos formos, emociniai požymiai, socialiniai ryšiai, mokymosi ypatumai ir išoriniai požymiai – tai, kaip tai apibūdina diskusijų grupių dalyviai, sudaro reikšmingą dalį jų supratimo apie SUP. Šie aspektai atskleidžia, ar mokiniai mato skirtumus tarp bendraamžių su ir be SUP, kaip jie šiuos skirtumus interpretuoja ir kaip vertina įsitraukimą į klasės gyvenimą.

„Mes ir jie“ santykis



Apžvelgus mokinių piešiamą SUP turinčių vaikų paveikslą, galima pastebėti gana aiškią skirtį, kurią mokiniai brėžia tarp savęs ir SUP turinčių bendraamžių. Todėl nedviprasmiškai galima kalbėti apie dvi mokinių grupes: „mes“ – neturintieji SUP ar kitokių pastebimų elgesio, išorės bruožų, ir „jie“ – patiriantieji mokymosi, bendravimo, elgesio valdymo, emocijų raiškos problemų. Tačiau šiame padalytame lauke yra ir tiltų, kurie peržengia „mes“ ir „jie“ ribą.

Analizuojant diskusijų grupių dalyvių atsakymus, pastebėta, kad mokiniai atkreipia dėmesį į pagalbos, palaikymo ir priėmimo aspektus. Respondentų pateikti atsakymai rodo, kad dalis mokinių demonstruoja empatiją, supratin-

gumą ir norą padėti bendraamžiams, turintiems SUP.

Mokinių atsakymai atskleidžia, kad įtrauki aplinka mokykloje gali būti stiprinama ne tik pedagogų, bet ir bendraamžių tarpusavio santykiais. Pavyzdžiui, vieno dalyvio teiginys – *„Pas mus irgi yra klasiokė, kuri nu taip negali mokytis kartu su klase ir nu mokosi žemesniuotu tuo lygiu. Bet mes vis vien jai labai stengiamės viską padėti ir paašškinti, ir mokytojos jai stengiasi padėti. Ir nu ji naujokė, bet mes ją visi priėmėm labai ir dabar visi gerai gyvenam kartu“* – atskleidžia bendruomeniškumo ir priėmimo atmosferą, kurioje mokiniai aktyviai prisideda prie klasės nario įtraukties. Šiuo atveju pagalba tampa natūraliu bendravimo ir bendradarbiavimo elementu, o naujas mokins patiria teigiamą socialinį priėmimą.

Kitas teiginys – *„Taip, matosi pagal elgesį žmogaus. Ir visada norisi kažkaip padėti, nes aš bent jau matau, kad tas vaikas labai kartais prisibijo paklausti ar prašyt pagalbos“* – pabrėžia empatijos ir jautrumo svarbą. Mokiniai ne tik pastebi bendraamžių sunkumus, bet ir geba juos interpretuoti per emocinį supratimą – atpažįsta drovumą, baimę kreiptis pagalbos ir patys inicijuoja palaikymą. Tai rodo, kad socialinis jautrumas gali tapti įtraukties stiprinimo prielaida, ypač tada, kai mokiniai patys prisiima atsakomybę už draugišką, palaikančią klasės atmosferą.

Pasak dalyvio, kuris teigia, kad *„aš pirma pagalvoju, kad gal ir aš galėčiau kažkaip prisidėti prie pagalbos, padėti žmonėm kažkaip, pavyzdžiui, paašškinti kokią nors temą, kurios jie nesupranta. Kaip nors padėti, prisidėti, kad būtų geriau jiems“*, galima matyti vidinį altruizmo ir savanoriškumo motyvą. Tokie teiginiai atskleidžia, kad kai kurie mokiniai geba reflektuoti savo vaidmenį klasės bendruomenėje ir suvokia pagalbą kaip bendrą atsakomybę už kitų gerovę.

Dar vienas aspektas, išryškėjantis iš mokinių pasakojimų – pagalbos iniciatyvos svarba. Dalyvio teiginys – *„Koridoriuose, aišku, kartais pastebi pagal elgesį ar išvaizdą gal kartais net, tipo, kad yra su negalia vaikų ar kuriems reikėtų pagalbos. Jie dažniausiai iš tikrųjų šiaip neprašo, tai gal reikėtų pačiam paklausti, ar jiems kažkas sunkauso, gal padėti jiems, nes man pavyzdžiui tai būtų tikrai nedrąsu pasiprašyti kokios pagalbos“* – rodo, kad mokiniai supranta pagalbos prašymo sunkumus ir palaikymo pasiūlymo reikšmę. Toks požiūris leidžia daryti prielaidą, kad empatijos ugdymas ir bendraamžių tarpusavio santykių stiprinimas gali būti svarbi įtraukties strate-

gijos dalis. Jeigu skirtumų ieškojimas ir grupės „jie“ akcentavimas kuria nepalankią įtraukčiai aplinką, tai „mūsų“ pagalba „jiems“ yra būtinas palankios įtraukčiai aplinkos veiksnys.

Ką gali mokytojas: santykiai su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais ir ugdymo praktikos

Šioje tyrimo dalyje analizuojamos mokinių patirtys apie mokytojų santykius su mokiniais ir jų taikomą ugdymo praktiką, atsižvelgiant į įtraukiojo ugdymo kontekstą. Įtraukusis ugdymas remiasi nuostata, kad kiekvienas mokinsys – nepaisant jo gebėjimų, mokymosi sunkumų ar SUP – turi teisę jaustis priimtas, suprastas ir turėti vienodas galimybes mokytis. Todėl mokinių pasakojimai apie tai, kaip mokytojai su jais bendrauja, kaip juos palaiko ar atvirkščiai – kaip jų nesupranta, tampa itin svarbūs vertinant mokyklos aplinkos veiksnys, padedančius arba trukdančius mokytis visiems mokiniams. Remiantis atliktais interviu, mokinių pasisakymai parodė, kad mokytojų elgesys, bendravimo tonas, reakcijos į klaidas, taikomi ugdymo metodai ir gebėjimas suprasti individualius poreikius tiesiogiai veikia mokinių emocinę savijautą, klasės klimatą ir įsitraukimą į mokymosi procesą. Iš jų atsakymų į klausimus aiškėja, kad tai, kaip jie jaučiasi mokykloje, neatsiejama nuo mokytojų gebėjimo kurti palaikančius santykius, atsižvelgti į individualius gebėjimus, išlaikyti pagarbą ir užtikrinti teisingumą. Analizuojant šią temą išskirtos dvi potėmės: įtrauktį skatinantys mokytojai ir su kokiais iššūkiais, mokinių akimis, susiduria mokytojai kasdienėje veikloje ugdydami mokinius, turinčius SUP.

Įtrauktį skatinantys mokytojai

Bendravimo ypatumai

Vienas svarbiausių palankių įtraukčiai veiksnių yra mokytojų pastangos būti draugiškais ir kantriais bendraujant su SUP turinčiais mokiniais. Savo pasisakymuose mokiniai dažnai pabrėžė, kad mokytojai stengiasi juos palai-

kyti ir suprasti. Pasak vieno mokinio, *„mokytojos tiems specialiesiems tai nu jos geros, draugiškos, stengiasi, nes aš manau, supranta, kad jiems nelengva“*. Tai rodo, kad kai kurie mokytojai sąmoningai kuria palankesnę emocinę aplinką, padeda švelniau išgyventi sunkumus, bando įsijausti į vaiko situaciją ir elgiasi atjaučiančiai, o mokiniai tai pastebi ir vertina.

Švelnesnė komunikacija su SUP turinčiais mokiniais atsiskleidė ir kituose pasisakymuose. Mokiniai pastebėjo, kad *„su jais biškį švelniau gal šneka, ne taip grubiai ir stipriai, jeigu pamato, kad reikia pagalbos, tai švelniau pasako, pataria“*, *„būna mokytojos ant tų specialių poreikių kartais švelnesnės tokios šiek tiek būna“* arba kad mokytojai su jais *„kalba daug gražiau, daug maloniau“*. Tokie teiginiai rodo, kad švelnesnis bendravimas ir individualus dėmesys kuria pozityvų santykį, padeda užmegzti saugų ryšį su vaikais, kuriems ypač reikalinga emocinė parama. Toks mokytojo elgesys yra matomas visiems mokiniams ir parodo, kad bendravimas gali būti grindžiamas kantrybe ir atjauta, taip formuojant supratimo bei pagarbos vienas kitam atmosferą klasėje.

Dalis mokinių taip pat pabrėžė, kad mokytojai ne tik elgiasi švelniau su SUP turinčiais mokiniais, bet ir skiria jiems daugiau laiko bei dėmesio. *„Šiaip būna, kad kai kurie mokytojai daugiau dėmesio skiria, irgi nori pasikalbėti, pasikviečia pasikalbėti, kad palaikyt ryšį, jeigu mato, kad jie yra nuošaly“,* – teigė vienas mokinyss. Kitas atkreipė dėmesį, kad *„mokytojai dažniausiai dažniau prie jų būna, nu ir jo, dažniausiai daugiau jiems dėmesio skiria“*. Mokiniai įvardijo, kad tokia pagalba pasireiškia įvairiomis formomis – mokytojai stengiasi paaiškinti papildomai tiems mokiniams, kurie patiria mokymosi sunkumų, skiria daugiau laiko išaiškinti užduotis, skiria individualaus dėmesio arba kantriai kartoja kelis kartus mokiniui, kad jis geriau suprastų. Pasak vieno iš mokinių, *„jeigu iškyla tam tikrų sunkumų, tai labiau prie jų prieina, parodo tam tikras užduotis, kurios būtų jiems skirtos“* arba *„mokytoja kai paaiškina užduotį visai klasei, tai peraiškina tą patį tam vaikui, arba pakeičia j biški lengvesnę“*. Tai rodo, kad mokiniai pastebi mokytojų pastangas laiko ir dėmesio skirti tiems mokiniams, kurie patiria sunkumų, o tai vėlgi skatina didesnį supratingumą, o kartu ir pasitikėjimą mokytojais, kad visi, patiriantys sunkumų, iš jų sulauks pagalbos.

Be to, mokiniai atkreipė dėmesį ir į tai, kad kai kurie mokytojai sugeba išlaikyti pusiausvyrą tarp pagalbos ir lygybės jausmo: *„Jos stengiasi neparodyt, kad tas vaikas kažkoks svarbesnis, bet tiesiog jam reikia daugiau*

pagalbos“. Toks požiūris padeda išvengti stigmatizavimo ir išlaikyti klasėje teisingumo pojūtį.

Dalis mokinių pažymėjo, kad mokytojai supratingai toleruoja kitokį SUP turinčių mokinių elgesį, suprasdami, kad jų reakcijos ar elgsena gali būti sąlygotos jų sutrikimų, negalių ar patiriamų sunkumų: *„galbūt toleruoja kokį nors elgesį labiau netinkamą negu kitų“* arba *„duoda daugiau galimybių jam išsireikšti“*. Toks kitokios elgesio raiškos toleravimas rodo supratingą mokytojų požiūrį, padedantį išvengti smerkimo ir nereikalingų konfliktų.

Palankiu veiksmu galima laikyti ir tai, kad kai kurie mokytojai neapsiriboja tik mokymosi turiniu, bet stengiasi palaikyti emocinę mokinio savijautą. *„Būna, kad mokytojai daugiau dėmesio skiria, nori pasikalbėti, kad tas vaikas jaustųsi geriau“*, – dalijosi mokiniai. Tokios pastangos parodo, kad kai kurie pedagogai supranta, jog įtraukioje mokykloje svarbus ne tik akademinis, bet ir socialinis aspektas – jausmas, kad esi bendruomenės dalis.

Ugdymo pagalba



Kita pozityvi praktika, kurią minėjo mokiniai – ugdymo pritaikymas pagal ugdymosi poreikius. Pasak jų, mokytojai SUP turintiems mokiniams *„leidžia kontrolinius rašyti su sąsiuviniais ir jiems duoda lengvesnį darbą per pamokas“*, *„jeigu pas mus būna koksai kontrolinis, tai gal kartais būna ir lengvesnis variantas“* ar *„leidžia per testą naudotis vadovėliais“*. Mokiniai mato, kad užduotys yra pritaikomos individualiems poreikiams, kas yra būtina SUP turintiems mokiniams, kad jie galėtų mokytis pagal savo galimybes: *„per matematiką duoda ne dešimt, bet penkis uždavinius“*, *„per lietuvių užduotis gauna mažiau sakinių“*. Mokiniai pastebi, kad kai kurie mokiniai patiria sunkumų mokantis, ir dalis jų supratingai reaguoja, kai mokytojai stengiasi užtikrinti, jog kiekvienas mokins dalyvautų ugdymo procese.

Mokiniai taip pat pabrėžė, kad mokytojai įtraukia bendraamžius į pagalbos procesą, skatindami bendradarbiavimą ir tarpusavio paramą: *„Mokytojas sako, ar galit padėti šiam vaikui, sako, kuriam geriau sekas, kad atsisėstų šalia jo ir jam parodytų, ką darom“*. Taip ne tik suteikiama pagalba sunkumų patiriantiems mokiniams, bet ir ugdoma atsakomybė bei empatija klasėje. Kiti mokiniai pastebėjo, kad mokytojai kartais veikia dar subtiliau: *„Mokytojo duodamas žvilgsnis, kad gal tu eik jam padėti“*. Tokios subtilios pedagoginės

strategijos stiprina klasės bendruomeniškumą, nes klasės draugų pagalba tampa natūraliu ir savaime suprantamu procesu.

Mokiniai palankiai vertino ir tai, kad mokytojai stengiasi motyvuoti SUP turinčius mokinius per teigiamą grįžtamąjį ryšį. Vienas iš jų sakė: „*Kai padaro tas užduotis, labiau pagiria*“. Tokie pagyrimai padeda pajusti ir išgyventi sėkmės jausmą, kuris šiems mokiniams dažnai yra sunkiau pasiekiamas, tačiau itin svarbus jų mokymosi motyvacijai. Kitas pridūrė: „*Dabar paskutiniu momentu jam leido padaryt kokį papildomą darbėlį, kad galėtų pereit į kitą klasę*“. Tai rodo, kad mokytojai kartais ieško alternatyvių būdų, kaip suteikti SUP turintiems mokiniams galimybę įveikti akademinius iššūkius.

Apibendrinant galima teigti, kad palankūs veiksniai daugiausia susiję su mokytojų empatija, palankiu požiūriu, švelnumu, lankstumu, gebėjimu suprasti sunkumų patiriančius mokinius, ugdymo pritaikymu ir emocinės mokinių savijautos bei motyvacijos palaikymu. Tai padeda ne tik patiriantiems sunkumų mokiniams, bet ir formuoja pasitikėjimą mokytojais bei teigiamą klasės atmosferą, kurioje mokiniai mokosi bendradarbiauti ir suprasti kitokių poreikių turinčius bendraamžius.

Įtraukties iššūkiai mokytojų veikloje

Neefektyvios sąveikos

Vis dėlto mokinių pasisakymuose apie mokytojų elgesį, bendravimą, ugdymą atsiskleidė nemažai nepalankių įtraukčiai veiksnių. Dalis mokinių atkreipė dėmesį į mokytojų patiriamus sunkumus ar net bejėgystę, susijusius su klasės valdymu. Vienas mokinyss teigė: „*Pas mus yra dvi specialaus ugdymo mergaitės. Viena yra labai užsisklendusi, jai reikia pagalbininkės. Mokytojai sunku. O kita žiauriai trukdo pamokoms... Nuo pirmos klasės jau čia, o mokytojai nelabai ką gali padaryti.*“ Kitas pastebėjo: „*Kad ir kaip mokytojai bando drausmint – neveikia*“. Tokiose situacijose mokiniai mato mokytojų bejėgiškumą ir įtampą. Mokinių pasakojimai atskleidė ir tam tikrą mokytojų pasirinktų elgesio valdymo strategijų neefektyvumą. Jie įvardijo, kad kai kurie pedagogai, susidūrę su nuolat trikdančiu elgesiu, renkasi visai nebedrausminti. „*Yra mokytoja, kuri, nu, ir nedrausmina to, tos, kuri ten labai bloga. Visur gadina viską. Tai bando kaip ir draugiškai su ja bent, kadangi ne-*

drausmina, klasėje pasidaro toks kaip ir chaosas.“ Nors mokytojo tikslas yra išvengti konflikto, tačiau tokia trumpalaikė strategija tampa ilgalaikiu ir nuolatiniu trukdymu klasei ir tai turi neigiamų pasekmių visiems situacijos dalyviams.

Dar vienas nepalankus veiksnys – mokytojų emocinis nuovargis. Mokiniai pabrėžė, kad kai kurie mokytojai, susidūrę su iššūkiais, tiesiog praranda jėgas ar kantrybę. Vienas mokinytis teigė: *„Kai mokiniai patys neigiamai bendrauja, tai negali bendrauti su jais taip maloniai. Kartais turbūt mokytojai tiesiog nebeturi tų jėgų visą laiką bendrauti maloniai.“* Kiti pridūrė, kad *„reikia pagalvoti apie mokytojų savijautą, nes jiniai bendrauja daugiau negu mes, su skirtingų amžių, skirtingų poreikių vaikais“*. Šie pastebėjimai rodo, kad mokiniai patys mato mokytojų nuovargį, kuris gali turėti įtakos tiek santykių kokybei su visais klasėje besimokančiais mokiniais, tiek ugdymo procesui.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atskyrimas

Nepalankūs veiksniai ryškėja ir kalbant apie SUP turinčių mokinių atskyrimą ar ignoravimą. Mokiniai pastebėjo, kad *„pas mus yra vienas SUP vaikas. Jis yra nuo grupinių darbų atskiriamas“*, taip pat kad *„kai kurie mokytojai supyksta, bet jam nieko nereikia daryti“*. Kitais atvejais mokytojas tiesiog pasirenka *„palikti ramybėje, kad tegul kabinasi patys“*. Tai gali atrodyti kaip lengvesnis sprendimas pedagogui, tačiau realiai skatina SUP turinčių mokinių izoliaciją. Respondentai taip pat mato pagalbos šiems mokiniams skirtumus atsižvelgiant į mokinių amžių: *„Jaunesnėse klasėse išsiveda, padeda, bet vyresnėse – nelabai atsižvelgia“*. Šis pastebėjimas parodo, kad nėra užtikrinama nuosekli ir ilgalaikė pagalba net toje pačioje mokykloje.

Kai kurie pasisakymai atskleidė nepakankamą mokytojų supratimą ar kompetencijų trūkumą: *„senesni mokytojai tikrai su jais pikčiau kalba, žiūri kaip į papildomą našta“*, *„vyresni mokytojai taip nelabai atsižvelgia“*, *„mokytoja dažnai pyksta, nes jis tikrai trukdo pamokai“*. Anot respondentų, anksčiau net buvo atvejų, kai *„nelabai mokėjo mokytojai elgtis, tiesiog ant tų mokinių labai rėkdavo, vadindavo tais dalykais, ką jie turi“*. Tokie atvejai rodo, kad kai kurie pedagogai vis dar susiduria su iššūkiais, bandydami suprasti sunkumų patiriančius mokinius ir pasirinkti tinkamus bendravimo būdus. Be to, tokios situacijos palieka mokiniams ilgalaikį neigiamą įspūdį, formuoja

nuostata, kad mokytojai ne visada gerbia ar priima vaikus, susiduriančius su sunkumais.

Mokinių pasisakymuose atsiskleidžia dar vienas neigiamas veiksnys – nevienodi reikalavimai ir lūkesčiai mokiniams klasėje. Vienas iš jų pastebėjo, kad „*tie vaikai, kurie gali visiškai nesimokyti, pereina į kitą klasę*“ arba kad „*mergaitei leidžia daugiau – pavyzdžiui, kai kiti nuneša telefonus, ji tiesiog pamiršta, ir nieko*“. Tokie atvejai kelia nepasitenkinimą tarp kitų klasės mokinių ir mažina teisingumo pojūtį.

Apibendrinant nepalankūs veiksniai kyla ne tik iš nekantraus, vertinančio, neempatiško ar abejingo mokytojų elgesio, bet ir iš tam tikrų kompetencijų, žinių, įgūdžių bei pagalbos trūkumo. Kai mokytojas pasirenka neefektyvias ar netinkamas strategijas, nesuteikia emocinės paramos ar pagalbos mokantis SUP turintiems ar tiesiog sunkumų patiriantiems mokiniams, mokykla tampa vieta, kurioje mokinyš jaučiasi nesuprastas, atstumtas ar net izoliuotas, o tai tiesiogiai veikia tiek jo mokymąsi, tiek jo emocinę sveikatą.

Tėvų vaidmuo kuriant (ne)palankią įtraukčią aplinką

Tėvai yra svarbūs mokinio ugdymo(si) procese, todėl reikšminga kalbėti apie jų vaidmenį kuriant įtraukią klasės aplinką. Galbūt jie nėra tiesiogiai susiję su tuo, kas vyksta mokykloje ar klasėje, tačiau jų nuomonė gali prisidėti prie mokinių požiūrio į mokyklą, mokytojus ir bendraklasius. Analizuojant šią temą išskirtos trys potėmės: tėvų požiūris į mokinius, patiriančius sunkumų, pagalbos teikimas mokiniams patiriant sunkumų ir tėvų įsitraukimas į ugdymo(si) procesą.

Tėvų požiūris į mokinius, patiriančius sunkumų

Vienas iš klausimų, užduotų mokiniams grupių diskusijų metu, buvo apie tai, ar jie kalba ir ką kalba su tėvais apie mokinius, kurie patiria sunkumų ar turi SUP. Dalis tyrime dalyvavusių mokinių kalba su tėvais apie sunkumų patiriančius bendraklasius. Tėvai dalijasi savo patirtimi, kai mokėsi mokykloje: „*Tėvai irgi savo patirtis pasakojo, kas galėjo būti mokykloje jų irgi laikais, kai*

jie mokėsi. Ir vis pasakodavo, kad va, irgi turėjom tokių mokinių. Galbūt jie nebuvo ten mūsų didelėj grupėj, bet tiesiog buvo šiek tiek nuošaly.“

Mokiniai, kurių mamos yra pedagogės, dalijosi, kad kalbasi apie mokinius, turinčius SUP: juos priimti „*kaip tik gerai, nes tu tuo pačiu tuos vaikus ir pratini prie tokio kaip ir pasaulio po mokyklos*“. Kita mama dalijosi su vaiku savo darbo patirtimi, ko nereikėtų daryti šalia mokinių su SUP, kad jie nesusierzintų ir „*kad nekiltų jiems nemalonumų, kartu ir man nemalonumų, kad tiesiog neįvyktų situacijų, dėl kurių būtų blogai abiem pusėm*“.

Tėvai, dalydamiesi savo patirtimi, analizuoja ir klausia savo vaikų, ką jie darytų tam tikroje situacijoje. Vienas mokinytis teigia, kad nereikia pasakoti tėvams apie SUP turinčius vaikus, nes jie „*patys supranta, kad tokie kartu mokosi: vaikas kitaip atrodo, nuotraukoj pagautas kažkaip kitaip elgiasi, kažkur kitur su mokytoja vaikšto, atskira padėjėja*“. Mokiniai taip pat dalijasi, kaip tėvai vertina šių mokinių mokymąsi kartu su jų vaikais.

Galima pastebėti, kad tėvai yra labiau linkę priimti mokinius, kurie nekelia grėsmės jų vaikų saugumui: „*Kai neperžengia ribų, tai viskas gerai*“. Aiškiai įvardijama, kad mokiniai, kurie turi elgesio sutrikimų, trukdo pamokas, neturėtų mokytis kartu, tuo tarpu jei mokiniai „*tiesiog tyli ir nieko nedaro*“, gali mokytis toje pačioje klasėje. „*Jeigu pavyzdžiui, yra tie vaikai, kurie tiesiog tyli ir nieko nedaro, tai jų gali būti nors ir pusę klasės. Bet jeigu yra tie, kurie nevaldo pykčio, kurie turi elgesio sutrikimų. Jų turėtų būti kuo mažiau ar tiesiog nebūti, nes nu nesaugu ir tiesiog niekas nenori būti su jais ir jie dėl to dar labiau pyksta*“.

Iš vienos pusės, mokiniams, kurie kalba su tėvais apie vaikus, turinčius SUP, gali pasidalyti savo patirtimi, išgirsti apie tėvų patirtį mokykloje, tai gali padėti geriau suprasti ir lengviau priimti vaikus, patiriančius sunkumų. Iš kitos pusės, tėvai kalbėdami apie vaikus kaip „kitokius“, atskirdami, kas yra priimtina, o kas ne, gali didinti atskirtį tarp „mes ir jie“. Pastebima gana aiški tėvų nuomonė, kokie mokiniai gali mokytis kartu, kokie sunkumai trukdo bendram ugdymo(si) procesui.

Pagalbos teikimas sunkumų patiriantiems mokiniams

Kita potėmė, kai kalbama apie tėvų vaidmenį kuriant palankią ar nepalankią aplinką, yra tėvų siūlomas reagavimas ir pagalbos būdai sunkumų patiriantiems ar SUP turintiems mokiniams. Čia galima išskirti du dažniausius pasiūlymus. Dalis tėvų siūlo savo vaikams nekreipti dėmesio į SUP turinčius mokinius. Viena iš priežasčių yra savo reakcijomis neskatinti konteksto neatitinkančio elgesio raiškos: *„Jei nelabai lenda, tai tiesiog nekreipt dėmesio į juos, nerodyt, nes paskui jiems dar labiau džiaugsmas erzint“*. Kiti tėvai pataria *„suprasti juos ir nelabai lįsti į jų gyvenimą“*, palaikyti *„nedidelį bendravimą“*. Taip pat paaiškinama, kad galbūt mokinys negeba elgtis kitaip ir dėl to reikėtų pasistengti nereaguoti: *„Nesijuokti, nes vis tiek jam nemalonu, kad nu negalėjo jis kitaip pasielgt, vienintelis būdas turbūt buvo jam taip. Nu, kad nesijuokti kaip dauguma klasės daro ir jo gal paskui ten nueit, kad viskas ten gerai buvo... o gal ir nesakyk, kad neprisimintų, nu nedaryt taip, kad jaustųsi blogai.“*

Kiti tėvai siūlo savo vaikams padėti, prieiti, pakalbinti mokinius, kurie yra labiau atsiskyrę. Taip pat tėvai siūlo padėti, kai mokiniai patiria sunkumų ar jiems kyla klausimų: *„Jie žino, kad pas mus mokykloje mokosi su specialiaisiais poreikiais, tai tada sako, kad jiems geriau padėti, jeigu reikia.“*

Tėvai yra linkę suprasti mokinius, kurie patiria sunkumų, ir savo vaikams siūlo jiems padėti, pakalbinti, bet per daug nekreipti dėmesio, kad neskatintų netinkamo elgesio ar nesukeltų daugiau nemalonumų.

Tėvų įsitraukimas į ugdymo(si) procesą

Kalbant apie įtraukiamam ugdymui(si) palankią aplinką išskirta potėmė – tėvų įsitraukimas į ugdymo(si) procesą. Mokiniai kalba su tėvais apie tai, kas vyksta mokykloje, kaip jiems sekasi mokytis, kas vyksta klasėje. Tėvai patys domisi, kaip sekasi kitiems bendraklasiams, kalbasi apie įvykusius įvykius: *„Sako, papasakok plačiau, kas ten vyksta, nu kad labiau suprastų, kas ten vyksta, ar ten iš tikrųjų, ar ten tiesiog kažkoks mažas ginčas, ar ten iš tikrųjų taip vyksta, kaip visi pasakoja.“*

Panašu, kad tėvams yra svarbu žinoti, kaip sekasi mokiniams, kurie turi tam tikrų sunkumų: *„vienas iš tų, kur sunkiau sekėsi mokytis ten apsižodžiavo su mokytoja, tai tiesiog tėvai norėjo išgirsti, kas ten buvo iš tikrųjų įvykę“*; *„tėvai*

paklausia, kaip sekasi tam ir tam vaikui, nes nuo pat mokslo metų pradžios, <...>, tai buvo tenais tų pasakojimų.“

Kai kyla sunkumų dėl įvairių situacijų, tėvai įsitraukia į problemų sprendimą skirtingais būdais. Dalis mokinių yra linkę kalbėtis su savo tėvais apie kylančius sunkumus, įvardija, kad toks pasidalijimas, tėvų išklausymas jiems padeda susidūrus su sunkumais. Pavyzdžiui vienai mokinei su mama kalbant apie bendraklasį, turintį SUP, *„kažkiek lengviau darėsi“*. Kita mokinė dalijosi, kad klasėje atsiradus konfliktinei situacijai *„po kelių dienų tokios truputį emocijos sukilo“*, todėl ji apie tai kalbėjosi su mama.

Tėvai taip pat aktyviai įsitraukia į problemų sprendimą. Vienas iš tokių būdų – kylančius sunkumus aptaria tėvų susirašinėjimuose: *„jei koks didesnis ginčas tai iškart į tuos visus tėvų grupes visi siunčia, rašo“*; *„mamos turi tokį group chat'ą net atskirą, ne tėvų ten, kelių klasiokų mamos, kurios draugauja tarpusavyje. Tai jeigu ten kažkas atsitinka, paklausia ten.“*

Jei tėvams atrodo, kad tam tikra situacija trukdo ugdymo(si) procesui ar kelia pavojų kitiems mokiniams, tėvai kreipiasi į mokytojus ir mokyklos administraciją, kad būtų informuoti apie esamą situaciją ir imtųsi veiksmų: *„Aišku, ten jiems ne naujiena, kad jis tyčiodavosi, mušdavo vaikus, bet nu tai tiesiog pasakydavo apie jį, kai būdavo. <-> Tada jau rašydavo jo tėvam, jie ten kažką... Atkirsdavo, tai va. Prisegdavo tą patį laišką ir mokytojui, ir direktoriui, dar pavaduotojai. Nu kad visi matytų, kad koks čia vaikas ir... Kokias jis čia nesąmones daro.“*

Mokiniai pastebi, kad jų tėvų įsitraukimas į problemų sprendimą gali būti paveikus: *„Paskui [SUP turintis mokinsys] išėjo iš klasės“*. Viena mokinė pasidalijo pavyzdžiu, kaip mamos, kurios vaikas turi SUP, įsitraukimas padėjo geriau suprasti bendraklasį: *„Klasėje jį tikrai priima, bet turbūt ir dėl jo mamos, kad jį penktoje klasėje atėjo ir mums paaiškino ir neslapsto, kas jam atsitiko. Papasakojo, kodėl jis yra toks. Tiesiog labai gerai paaiškino, kas jam yra ir kaip jam yra. Ir ta pati mama sako, ačiū už dalykus, sveikinas, labai draugiška yra.“*

Iš kitos pusės, mokiniai kalba ir apie tėvus, kurie neįsitraukia į ugdymo(si) procesą dėl skirtingų priežasčių. Pavyzdžiui, vienas mokinsys teigia, kad tėvams tiesiog neįdomu, kaip sekasi kitiems bendraklasiams. Mokiniai taip pat pastebi, kad mokinių, kurie turi SUP, tėvai ne visada įsitraukia į ugdymo(si) procesą, ir tai sieja su kylančiais sunkumais: *„kai tėvams rašo, tē-*

vai tiesiog nu nedalyvauja, manau, ugdymo procese, čia mokykla turi pati susitvarkyt“; „vienos klasiokės mama, jina net nenori priimti to fakto, kad jai, jos dukrai blogai, nelabai gerai sekasi, ir jina tiesiog, tiesiog negali susitaikyti su tuo.“

Taigi, tėvų įsitraukimas į ugdymą gali būti pačių mokinių vertinamas kaip prie įtraukčiai palankios aplinkos kūrimo ar palaikymo prisidedantis veiksnys. Tėvai išklauso, padeda spręsti kilusias problemas. Panašu, kad mokiniams atrodo svarbus tėvų bendravimas su kitais tėvais, mokytojais ir mokyklos administracija, toks įsitraukimas turi įtakos susidūrus su sunkumais.



APIBENDRINIMAS

Šio tyrimo tikslas buvo pateikti mokinių, besimokančių progimnazijos klasėse, patirčių apie įtraukįjį ugdymą apžvalgą. Tyrimu siekta užpildyti žinių spragą, kaip 5–8 klasių mokiniai jaučiasi mokydami kartu su SUP turinčiais mokiniiais, kaip jie mato ir vertina mokytojų, tėvų pastangas kuriant įtraukią mokyklą, sutelkiant dėmesį į mokinių balsą. Išanalizavę vaikų atsakymus pastebėjome, kad į visą mokinių patyrimą galime pažvelgti per prizmę veiksmų, kurie skatina įtrauktį ar, priešingai, ją apsunkina. Todėl šiame skyriuje aptarsime palankius ir nepalankius įtraukčiai veiksmus.

Prieš veiksmų analizę buvo svarbu išsiaiškinti, kaip mokiniai mato savo bendraklasius, turinčius SUP ar patiriančius sunkumų. Nenorėdami nukreipti mokinių pasakojimų kuria nors kryptimi, jiems uždavėme neutralų klausimą apie sunkumų patiriančius mokinius, kurie gauna papildomą (švietimo) pagalbą. Dalis kalbintų mokinių identifikavo, kad tai SUP turintys mokiniai, kiti nenaudojo šio termino. Mokinių aprašomi SUP turinčių mokinių ypatumai yra kaip pagrindas suprasti, kas gali padėti kurti ar palaikyti įtraukią mokyklą. Visuose interviu mokiniai pažymėjo, kad SUP turintys mokiniai išsiskiria savo elgesiu – jie sunkiau prognozuojami, linkę į agresiją, trukdo arba, priešingai, siekia atsitraukti ar nusišalinti. Jie pastebi, kad SUP turintys ar sunkumų patiriantys vaikai yra emociškai jautrūs, liūdni, galintys greitai pratrūkti pykčiu. Paauglystėje ypač svarbūs tampa bendraamžių socialiniai ryšiai, tačiau ir čia vaikai, turintys SUP, yra atskiriami ar atsiskiria patys, patiria bendravimo sunkumų. Kalbėdami apie mokymąsi, respondentai interviu metu akcentavo mažesnius bendraamžių, turinčių SUP, mokymosi pasiekimus, patiriamus mokymosi sunkumus, komplikotą mokymosi procesą. Galime pastebėti, kad mokiniai sunkumų patiriančius bendraamžius iš esmės mato negatyviai. Iš visų interviu buvo tik vienas pozityvus pastebėjimas, kad „*kai kurie specialiųjų poreikių vaikai labai draugiški ir geranoriški, ypač su Dauno sindromu*“. Tačiau būtina pabrėžti, kad dalies vaikų, kurie neišsiskiria savo elgesiu, emocijomis, mokymosi sunkumais, bendraamžiai iš viso neatpažįsta ar nepripažįsta kaip turinčius SUP ir interviu apie juos nekalbėjo. Visgi dominuojantys mokinių pasisakymai buvo apie SUP turinčių mokinių skirtingumą nuo bendraamžių, todėl galime teigti, kad bent jau tirtose mokyklose egzistuoja reiškiny „mes ir jie“.

„Mes“ grupei priskiriami bendraamžiai, kurie panašiai elgiasi, panašiai jaučia, turi panašių interesų, panašiai vertina kitus. Tuo tarpu „jie“ nuo „mes“ skiriasi savo elgesiu, mokymusi, bendravimo ypatumais ar net išvaizda. Toks skirstymas kuria prielaidas marginalizacijai, nes „jų“ grupė suvokiama kaip mažiau priklausanti mokyklos bendruomenei ir nutolusi nuo „mes“. Tokia socialinė distancija didina patyčių riziką. Visuose grupių interviu buvo kalbama apie patyčias, nors ne visą laiką jos buvo siejamos vien su SUP turinčiais mokiniais. Atsižvelgiant į bendraamžių santykių svarbą paauglių raidai ir jų poveikį socialinei bei emocinei gerovei ir mokymuisi šiame amžiaus tarpsnyje verta pažymėti, kad bendraamžių parama ir draugystė yra svarbūs veiksniai, kurie stiprina įtrauktį mokykloje. Priešingai, patyčių patirtis, atskirtį stiprinantis elgesys ir bendraamžių paramos stoka gali būti vertinami kaip veiksniai, trukdantys įtraukiai patirčiai. Tai yra svarbu, nes kreipia žvilgsnį į bendrą mokyklos kultūros reikšmę – tokią, kurioje vertinama įvairovė ir visi mokiniai jaučiasi laukiami bei priimami.

Analizuojant grupių interviu išryškėjo dar vienas ypatumas, susijęs su SUP turinčiais vaikais – šie mokiniai dažnai keičia mokyklas, klases. Iš vienos pusės, tikėtina, kad tėvai, globėjai, rūpintojai ieško geriausios mokymosi aplinkos vaikui, iš kitos pusės, gali būti, kad mokyklos, klasės sistema šiuos vaikus „išstumia“. Bet koku atveju tai yra didelis rizikos veiksnys, nes SUP turintiems vaikams ir taip dažnai yra sunku sukurti ilgalaikius, tamprius ryšius su bendraamžiais. Tuo tarpu dažnas mokymosi vietos kaitaliojimas nepadeda tokių svarbių ryšių kūrimui. Taip pat tikėtina, kad, mokiniui keičiant mokyklas, nėra užtikrinamas pagalbos tęstinumas, kas irgi apsunkina įtraukios aplinkos kūrimą. Būtina atkreipti dėmesį, kad respondentai buvo ir iš Vilniaus miesto, ir iš Vilniaus rajono mokyklų, tad dauguma tėvų turi galimybę rasti vaikui kitą mokymosi vietą. Tuo tarpu mažesniuose miestuose ir miesteliuose tokia galimybė ribota, ir vaikai mokosi toje pačioje mokykloje.

Daugelyje tyrimų pabrėžiama mokytojų ir mokinių santykių svarba. Apibendrinant mokinių pasisakymus nustatyta, kad mokytojų supratingumas, švelnus tonas, geros emocinės mokinių savijautos palaikymas, papildomas laikas, dėmesys, ugdymo pritaikymas, pagalba sunkumų patiriantiems mokiniams, įtraukiant kartu ir bendraamžius, ir pastangos juos motyvuoti yra pagrindiniai palankūs aplinkos veiksniai, kurie gerina emocinį klimatą mokykloje ir padeda mokiniams ugdymosi procese. Tuo tarpu mokytojų emocinis nuovargis, nekantrumas, neefektyvių elgesio valdymo strategijų pa-

sirinkimas, SUP turinčių mokinių atskyrimas, ignoravimas, nepakankamas supratimas, nevienodas požiūris į mokinius, skirtingi reikalavimai ir lūkesčiai tampa nepalankiais veiksniais, kurie mažina visų mokinių gerovę ir trukdo įtraukiamam ugdymui vykti sklandžiai. Mokiniai labai aiškiai atpažįsta, kada mokytojas stengiasi suprasti ir padėti, o kada jo elgesys kuria atskirtį. Tai rodo, kad įtraukusis ugdymas visų pirma prasideda nuo žmogaus santykio, pagarbos ir empatijos klasėje.

Mokinių pasakojimai rodo, kad tėvų įsitraukimas į mokyklos, klasės gyvenimą daro dvejopą poveikį. Viena vertus, atviri pokalbiai namuose apie įvairius mokinius, įskaitant ir turinčius SUP, padeda vaikams geriau suprasti įvairovę, dalytis savo patirtimis. Dauguma tėvų, kaip matyti iš mokinių pasakojimų, linkę suprasti SUP turinčius ar sunkumų patiriančius mokinius ir savo vaikams siūlo juos palaikyti, padėti ar tiesiog draugiškai bendrauti. Kita vertus, kai tėvai kalba, skirstydami mokinius į „priimtinius“ ir „kitokius“, tokia nuostata gali sustiprinti „mes ir jie“ atskirtį. Ši nuostata gali būti subtiliai perteikiama patariant vaikams laikytis nuošaliai nuo SUP turinčio mokinio. Mokiniai taip pat akcentuoja, kad tėvų bendravimas su mokytojais, kitais tėvais ir mokyklos administracija turi reikšmės sprendžiant kylančius sunkumus, nors kartais tie sprendimai gali prasilenkti su įtraukties principais. Todėl tėvų įsitraukimas suvokiamas kaip svarbus veiksnys, prisidedantis prie palankesnės ir labiau įtraukties principus atliepiančios aplinkos kūrimo.

Tyrimas atskleidė keletą svarbių rezultatų, galinčių prisidėti prie įtraukiojo ugdymo stiprinimo. Svarbu nepamiršti, kad įtraukiojo ugdymo tikslas – įtraukti ne tik tuos, kurie tradiciškai buvo atskirti nuo bendrojo ugdymo, bet kryptingai sudaryti sąlygas ugdyti visiems, vertinant įvairovę kaip esminę, o ne antraeilę ugdymo praktiką.

REKOMENDACIJOS

Švietimo politikams ir mokytojų rengėjams

1. Formuoti teigiamas mokytojų nuostatas apie įtraukįjį ugdymą ir mokyklos kultūrą.

Rengiant mokytojus ir organizuojant profesinį tobulėjimą kryptingai stiprinti supratimą apie įtraukios mokyklos principus, nuostatų svarbą ir mokytojo vaidmenį kuriant visus priimančią aplinką.

2. Stiprinti mokytojų santykių kūrimo kompetencijas.

Mokytojų rengimo programose ir profesinio tobulėjimo kursuose skirti daugiau dėmesio santykių formavimo kompetencijoms: empatijai, aktyviam klausymui, įsitraukimo ir bendradarbiavimo skatinimui. Tai padėtų kurti tvirtesnius mokytojų ir visų mokinių ryšius, stiprintų mokinių įtrauktį, priklausymo jausmą, socialinę ir emocinę gerovę.

3. Tobulinti įtraukias mokymo praktikas.

Tobulinant mokytojų kompetencijas akcentuoti praktikas, kurios tiesiogiai prisideda prie įtraukties: įtraukiosios pedagogikos taikymą, subalansuotą mokymo programą, tinkamą ugdymo(si) pritaikymą ir laiku teikiamą pagalbą.

4. Kurti nuoseklią palydėjimo sistemą mokiniams, turintiems SUP.

Sukurti aiškų ir visoms šalims suprantamą palydėjimo procesą: nuo pirmųjų žingsnių ugdymo sistemoje mokins ir jo tėvai turi žinoti, kokie žingsniai jų laukia, kokios pagalbos gali tikėtis, ką daro mokykla, ir kaip tėvai gali prisidėti. Tokia sistema stiprintų mokinio ir tėvų saugumo jausmą, užtikrintų nuoseklų ir nenutrūkstamą pagalbos teikimą, padėtų kurti ilgalaikius pozityvius mokinio ir mokytojo, mokinio ir klasės santykius, mažintų „geresnės“ mokyklos paieškų spaudimą, įtrauktų tėvus į ugdymo procesą kaip partnerius. Šios sistemos efektyvumui įvertinti būtų reikalingi tyrimais grįsti įrodymai.

Mokyklų vadovams, mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams

1. Formuoti įtraukią mokyklos kultūrą.

Mokytojų įsitikinimai apie įtrauktį tiesiogiai siejasi su jų taikomomis ugdymo praktikomis. Todėl būtina stiprinti teigiamas mokytojų nuostatas ir užtikrinti, kad įtraukusis ugdymas būtų visos mokyklos kultūros dalis, o ne atskirų mokytojų pastangų rezultatas.

2. Duomenimis grįstos palankesnės ugdymosi aplinkos kūrimo strategijų taikymas

Rekomenduojama sistemingai rinkti ir analizuoti duomenis apie mokinių gerovę, tarpusavio santykius, dalyvavimą veiklose ir elgesio sunkumus. Surinktų duomenų analizės pagrindu kurti ir tobulinti veiklos strategijas, leidžiančias kryptingai gerinti mokinių patirtis ir užtikrinti palankesnę ugdymosi aplinką visai bendruomenei.

3. „Nestumdyti“ SUP turinčių mokinių tarp klasių ar mokyklų.

Mokytojai neturi likti vieni, sprendami su SUP turinčiais mokiniams kylančius iššūkius. Administracijos, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas turi būti nuolatinis ir aiškiai organizuotas. Tai padeda išvengti situacijų, kai mokinys su SUP ar jo tėvai patiria spaudimą keisti klasę ar mokyklą.

4. Užtikrinti pagalbos tęstinumą keičiant mokyklas.

Vaikams, turintiems SUP, būtina nuosekli ir nenutrūkstanti pagalba. Mokykloms rekomenduojama kurti aiškų pagalbos perimamumo mechanizmą, kad keičiantis mokyklai ar klasei mokinys šeima neprarastų reikalingų paslaugų, o nauja ugdymo įstaiga turėtų visą informaciją ir pasirengimą.

5. Stiprinti mokytojų kompetencijas apie ugdymo pritaikymus.

Mokytojams trūksta praktinių žinių apie tinkamas SUP turinčių mokinių ugdymo praktikas. Svarbu nuosekliai tobulinti šias kompetencijas, o ypač tas, kurios skatina aktyvią sąveiką, dialogą ir bendradarbiavimą pamokoje. Praktikos, paremtos bendraamžių pagalba ir bendru mokymusi, turi būti integruojamos į kasdienį ugdymą.

6. Akcentuoti mokytojo ir mokinio santykių svarbą.

Įtraukusis ugdymas prasideda nuo pagarbos, dėmesio ir empatijos. Mokyklų

vadovai turėtų skatinti mokytojus rinktis kvalifikacijos tobulinimo programas, orientuotas į santykių kūrimą ir bendravimo įgūdžius, o patys mokytojai – kryptingai kurti ryšį su kiekvienu mokiniu.

7. Stiprinti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą visose pamokose.

Socialinio ir emocinio ugdymo integravimas į kasdienį ugdymo procesą kuria bendradarbiaujančią, saugią aplinką, mažina patyčias ir gerina mokinių psichikos sveikatą. Šių kompetencijų ugdymas neturi būti paliekamas tik gyvenimo įgūdžių programai – kiekvienas mokytojas, dirbdamas su klase, gali ir turi prisidėti prie jų stiprinimo.



Literatūros sąrašas

Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review.

International Journal of Qualitative Methods, 18.

<https://doi.org/10.1177/1609406919887274>

Alexander, C., Piazza, M., Mekos, D., & Valente, T. (2001). Peers, schools, and adolescent cigarette smoking. Journal of Adolescent Health, 29(1), 22–30.

[https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00210-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00210-5)

Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., & Aritzeta, A. (2016). Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach. Journal of Adolescence, 53, 1–9. [10.1016/j.adolescence.2016.08.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.009)

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful Qualitative research: a practical guide for beginners. London: Sage Publications.

Chevallier-Rodrigues, E., Savournin, F., Courtinat-Camps, A., Brossais, E., & de L_eonardis, M. (2021). Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents. Disability & Society, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1907547>

Clark, A. (2019). Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach (3rd ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.

Dimitrellou, E., & Male, D. (2020b). Understanding what makes a positive school experience for pupils with SEND: Can their voices inform inclusive practice? Journal of Research in Special Educational Needs, 20(2), 87–96. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12457>

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Riedl Cross, J. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>

Girdzijauskienė, V. (2006). Kokybinis interviu [Metodiniai nurodymai]. VU Specialiosios psichologijos laboratorija, Vilnius.

Gorrese, A. (2016). Peer attachment and youth internalizing problems: A meta-analysis. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 177–204. [Gorrese, A. \(2016\).](https://doi.org/10.1007/s10561-016-9555-5)

Hernandez-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since the Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>

Knauder, H., & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the theory of planned behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.012>

Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104–113. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x>

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 451 straipsniu įstatymo Nr. XIII-3268 2 ir 9 straipsnių pakeitimo įstatymas (2024 m. liepos 18 d., Nr. XIV-2950). Lietuvos Respublikos teisės aktų registras. <https://www.e-tar.lt/>

Lundy, L. (2007). Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265–274.
<https://doi.org/10.2307/1511115>

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>

Oskarsdottir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders e their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537.
<https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>

Ralejoe, M. (2021). A study to understand the inclusion of learners with and without visual impairment in a secondary school in Lesotho. *South African Journal of Education*, 41(1), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1746>

Roldan, S. M., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12: 661427.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. [Gorrese, A. \(2016\).](#)

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffman, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>.

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38.
<https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>

Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: a goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163–203.
[https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(05\)31005-6](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(05)31005-6)

Stanforth, A., & Rose, J. (2020). 'You kind of don't want them in the room': Tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253–1267.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.

Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. Vaga.