

MOKYTOJŲ RENGIMAS INKLIUZINIAM ŠVIETIMUI EUROPOJE

Iššūkliai ir galimybės



**MOKYTOJŲ RENGIMAS
INKLIUZINIAM ŠVIETIMUI EUROPOJE
– iššūkiai ir galimybės**

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Šio leidinio parengimą ir leidybą rėmė Europos Komisijos Bendrojo ugdymo ir kultūros departamentas: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Leidinyje pateikiamos tik šiame projekte dalyvavusių šalių partnerių nuostatos, todėl Europos Komisija neatsako nei už jame pateiktą informaciją, nei už jos panaudojimą.

Redagavo: Verity Donnelly, Agentūros darbuotoja.

Dėkojame už ypač vertingą šalių deleguotų ekspertų, dalyvavusių projekte „Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui“, indėlį rengiant šią ataskaitą.

Ištraukas iš šio leidinio leidžiama naudoti tiksliai nurodžius šaltinį. Nuoroda į šios ataskaitos rengėją turėtų būti: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2011) *Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės*, Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra

ISBN (Spausdinta): 978-87-7110-197-3

ISBN (Skaitmeninė): 978-87-7110-218-5

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Sekretariatas
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark (Danija)
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Būstinė Briuselyje
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium (Belgija)
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



TURINYS

PRATARMĖ	5
1. ĮVADAS	7
1.1 Agentūros projekto „Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui“ veiklos.....	8
1.1.1 Projekto produktai	9
1.2 Apibendrinta projekto apie mokytojų rengimą inkliuziniam švietimui ataskaita	10
1.2.1 Ataskaitos siekiniai	11
1.2.2 Šalių projekto dalyvių pateikti praktikos pavyzdžiai	11
1.2.3 Ataskaitos struktūra	12
2. EUROPINIS IR TARPTAUTINIS MOKYTOJŲ RENGIMO KONTEKSTAI – POLEMIKA DĖL „INKLIUZIJOS“	13
3. PIRMINIO MOKYTOJŲ RENGIMO BRUOŽAI.....	18
3.1 Pirminio mokytojų rengimo struktūra.....	18
3.1.1 Stojimo reikalavimai	19
3.1.2 Mažumų atstovavimas.....	20
3.2 Pirminio mokytojų rengimo turinys	21
3.2.1 Vertinimas	22
3.3 Pirminio mokytojų rengimo būdai	23
3.3.1 Atskiras ir integruotas kursai	25
3.3.2 Sujungti kursai.....	29
3.4 Nuostatų ir vertybių pirminiame mokytojų rengime svarba.....	31
3.5 Santrauka	33
4. PEDAGOGINĖ PRAKTIKA	34
4.1 Santrauka	40
5. MOKYTOJŲ RENGĖJAI	41
5.1 Profesinis tobulėjimas	44
5.2 Santrauka	45
6. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS	46
6.1 Kompetencijų vertinimas.....	50



6.2 Santrauka	51
7. KOKYBĖS UŽTIKRINIMAS IR GRĮŽTAMASIS RYŠYS	53
7.1 Santrauka	55
8. MOKYTOJŲ RENGIMO POLITIKOS GAIRĖS	56
8.1 Terminologija	56
8.2 Visuminė parama kiekvienam mokiniui	57
8.3 Atsiskaitomybė	59
8.4 Santrauka	60
9. ESMINIAI KLAUSIMAI IR IŠŠŪKIAI	61
9.1 Mokytojų rengimas	61
9.1.1 Įdarbinimas ir išsaugojimas	61
9.1.2 Mokytojų rengėjai	63
9.1.3 Partnerystė su mokyklomis	64
9.1.4 Įrodymais pagrįsti pokyčiai	64
9.1.5 Mokytojų kompetencijos	65
9.2 Švietimo politikos plėtra	66
9.2.1 Terminologija	66
9.2.2 Mokinių, kuriems reikia pagalbos, atpažinimas	67
9.2.3 Pagalba visiems mokiniams	67
9.2.4 Prieštaringi klausimai	68
10. REKOMENDACIJOS TEISĖKŪRAI TOBULINTI	71
10.1 Rekomendacijos dėl mokytojų rengimo	71
10.2 Rekomendacijos politikams	74
BAIGIAMOSIOS PASTABOS	77
NAUDOTA LITERATŪRA	79
ASMENYS, PRISIDĖJĘ PRIE ŠIOS ATASKAITOS RENGIMO	87



PRATARMĖ

Pasaulinės sveikatos organizacijos parengtos *Ataskaitos apie neįgalumą pasaulyje* pristatyme Niujorke (2011 m. birželį) esu pabrėžęs mokytojų vaidmens išskirtinumą: „Mes galime aptarinėti inkluziją daugeliu lygmenų: konceptualiuoju lygmeniu, politikos formavimo lygmeniu, norminimo ar mokslo tyrimų lygmeniu, bet prieisime prie išvados, kad galų gale ne kam kitam, o būtent mokytojui tenka stoti akistaton ir susitvarkyti su klasės mokinių įvairove! Būtent mokytojas yra inkluzinio ugdymo principų diegėjas. Ir jeigu mokytojas negeba ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių bendroje klasėje, visi geri norai siekti inkluzinio ugdymo, yra bergždi. Taigi iššūkis ateičiai – parengti atitinkamą studijų programą ir rengti mokytojus kaip dirbti su mokinių įvairove klasėje“.

Agentūros inicijuotas trejų metų trukmės projektas prasidėjo 2009 metais, jo metu buvo tiriamas bendrojo ugdymo klasėse dirbančių mokytojų pasirengimas, įgytas studijų metu, būti „inkluzijos nešėjais“. Projekte dalyvavo penkiasdešimt penki ekspertai iš 25 valstybių: Airijos, Austrijos, Belgijos (flamandų ir prancūzakalbių bendruomenių), Čekijos, Danijos, Estijos, Islandijos, Ispanijos, Jungtinės Karalystės (Anglijos, Šiaurės Airijos, Škotijos ir Velso), Kipro, Latvijos, Lenkijos, Lietuvos, Liuksemburgo, Maltos, Nyderlandų, Norvegijos, Portugalijos, Prancūzijos, Slovėnijos, Suomijos, Švedijos, Šveicarijos, Vengrijos, Vokietijos.

Ekspertų grupėje buvo politikos formuotojų – atsakingų už mokytojų rengimą ir inkluzinio švietimo klausimus – taip pat bendrojo ugdymo mokytojų ir mokytojų specialiuųjų pedagogų. Įgyvendinant projektą į jo veiklas buvo įtraukta daugiau sprendimus priimančiųjų: studentų, besirengiančių tapti mokytojais, mokytojų ir mokyklų vadovų, vietos administracijų darbuotojų, nevyriausybinių organizacijų atstovų, mokinių ir tėvų. Agentūra dėkoja visiems už vertingą indėlį į projektą. (Daugiau informacijos ir ekspertų kontaktiniai duomenys 1 priede.)

Ši ataskaita apibendrina išsamias šalių projekto dalyvių ataskaitas apie jose vyraujančią mokytojų rengimo inkluziniam švietimui politiką ir praktiką. Ją rengiant taip pat naudotasi teisės aktų ir mokslinės literatūros analize, informacija, surinkta 14 mokomųjų vizitų metu. Joje pateikiama įdomių pavyzdžių ir rekomendacijų dėl tolesnės šios srities tobulinimo. Sukurtas *Inkluzinio švietimo mokytojo profilis*



(toliau – Profilis) išryškins kompetencijų formavimo sritis, būtinas įtraukti į studijų programas, siekiant visus mokytojus parengti darbui inkluzinio ugdymo sąlygomis, kai atsižvelgiama į visas mokinių ugdymosi poreikių įvairovės apraiškas. Tikimės, kad ši ataskaita drauge su Profiliu taps ženkliai indėliu į mokytojų rengimo inkluziniam švietimui Europoje tobulinimą.

Cor Meijer

Direktorius

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra



1. ĮVADAS

Mokytojų rengimo klausimas politikos formuotojų darbotvarkėje visoje Europoje, o taip pat ir pasaulio mastu užima svarbią vietą. Mokytojų, todėl ir jų rengimo vaidmuo, siekiant judėti link labiau inkluzinio švietimo, yra pripažįstami.

Ataskaitoje apie neįgalumą pasaulyje (2011) pabrėžiama, kad: „Tinkamas mokytojų, dirbsiančių įprastose klasėse, rengimas yra esminis dalykas, jei norime, kad jie turėtų pakankamai pasitikėjimo ir kompetencijų, reikalingų ugdyti vaikus, turinčius įvairiausių ugdymosi poreikių“ ir pažymima, kad tokio rengimo poreikis turėtų remtis būtinybe išsiugdyti atitinkamas nuostatas ir vertybes, o ne tik būtinybe įgyti žinių ir įgūdžių (psl. 222).

2007 m. pabaigoje Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros (toliau – Agentūra) šalių narių atstovai susitiko ir aptarė klausimus, susijusius su mokytojų rengimu inkluziniam švietimui. Ši tema buvo išskirta kaip prioritetinė Agentūros veiklos sritis 2009 m. ir ateičiai.

Dėl vėlesnių diskusijų ir atsižvelgus į tuomet aktualius Europos švietimui ir nacionalinius šalių narių prioritetus, buvo nuspręsta sutelkti dėmesį į esminį klausimą: „Kaip visus būsimus mokytojus studijų metu parengti veiksmingai dirbti inkluzinėje švietimo sistemoje?“

Iš pradžių buvo trumpai minimi „įprastose bendrosiose klasėse dirbantys ar bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai“, bet vėliau mintis suformuluota kitaip: „visi“ mokytojai, projekto dalyviai, buvo įsitikinę, kad kiekvienas mokytojas turėtų būti pasirengęs priimti atsakomybę už visų be išimties klasės mokinių ugdymąsi. Taip pat buvo pabrėžta, kad šiai nuostatai įgyvendinti daugeliui mokytojų prireiks pagalbos.

Buvo parengtas trejų metų trukmės projektas išsiaiškinti, kokių esminių įgūdžių, žinių, įžvalgų, nuostatų ir vertybių reikia kiekvienam, tampančiam mokytoju, nepriklausomai nuo mokomojo dalyko, mokinių amžiaus ar mokyklos, kurioje mokytojas dirbs, tipo.

Projekto tikslas buvo pateikti informaciją apie geriausią švietimo politiką ir praktiką, skirtas parengti mokytojus veikti inkluzinio švietimo sąlygomis. Numatyta parengti šiuos projekto produktus:

- Rekomendacijas mokytojus rengiančioms įstaigoms;
- Rekomendacijas politikos formuotojams;



- Inovatyvios mokytojų rengimo praktikos pavyzdžių.

Atsižvelgta į Agentūros šalių narių pageidavimus projekto metu parengti informaciją apie pageidaujamas visų mokytojų, dirbančių inkluziniame švietime, kompetencijas, vertybines nuostatas, žinių ir įgūdžių standartus, todėl pagrindinis projekto produktas bus „Inkluzinio švietimo mokytojo profilis“. Jis bus parengtas, remiantis nacionalinio lygio informacija, bet aptartas ir aprobuotas Europiniame lygmenyje. Išsamiau apie tai galima pasiskaityti 1.1 dalyje.


Ataskaitoje apibrėžiama projekto metodologija, pagrindžiamos mokytojų rengimo inkluziniam švietimui Europoje prielaidos. Joje pateikiama informacija, gauta apibendrinus šalių, dalyvavusių projekte ir išvardytų šio leidinio pratarmėje, ataskaitas. Nors projekte dalyvavo 25 šalys, buvo pateiktos 29 ataskaitos, įskaitant atskiras ataskaitas Belgijos flamandų ir prancūzakalbių bendruomenių ir keturių Jungtinės Karalystės jurisdikcijoje esančių šalių – Anglijos, Šiaurės Airijos, Škotijos ir Velso.

1.1 Agentūros projekto „Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui“ veiklos

Atlikus tarptautinių švietimo politikos dokumentų ir mokslinius tyrimus aprašančios literatūros analizę nuo 2000 m. (informaciją pateikta: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), Agentūros šalyse narėse vykdytas pilotinis tyrimas išsiaiškinti pagrindinius iššūkius ir galimybes, susijusius su mokytojų rengimu inkluzinio švietimo sistemoms. Duomenys apie nacionalinę politiką ir praktiką buvo renkami klausimynų, pateiktų šalių įvardytiems ekspertams, pagalba.

Įvadinis pasitarimas įvyko Dubline 2009 m., o visų projekto dalyvių susitikimas vyko Ciuriche 2010 m. rugsėjį. Abu pasitarimai dalyvavusiesiems padėjo užmegzti ryšius, o šalių nominuotiems ekspertams suteikė galimybę planuoti būsimo projekto veiklas ir numatyti laukiamus rezultatus.

5 mokomieji vizitai vyko 2010 m., dar 9 – 2011 m. Jie buvo reikšmingi, nes suteikė galimybę ekspertams ir politikos formuotojams aptarti esminius klausimus, išskirti inkluziniame švietime dirbančių mokytojų kompetencijas. Informacija apie vizitus pateikta: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>



Projektą įgyvendinti padėjo Projekto patarėjų grupė, sudaryta iš Agentūros atstovų tarybos narių ir šalių nacionalinių koordinatorių, Agentūros darbuotojų ir išorės konsultanto, Kari Nes iš Norvegijos. Siekdama užtikrinti projekto veiklų dermę su kitomis Europos ir tarptautinėmis iniciatyvomis šioje srityje, projekto patarėjų grupė buvo susitikusi ir su Europos Komisijos Pagrindinio švietimo ir kultūros direktorato (DG-EAC), Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (OECD) ir Švietimo tyrimų ir inovacijų plėtros centro (CERI), UNESCO Tarptautinio švietimo biuro (IBE) atstovais.

1.1.1 Projekto produktai

Buvo parengta jau minėta švietimo politikos dokumentų ir mokslinės literatūros analizė, kiti projekto produktai, kaip antai:

- 29 šalių ataskaitos apie mokytojų rengimą inkluziniam švietimui. Jas galima atsisiųsti iš: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info> . Šalių ataskaitos pateiktos atitinkamu formatu, palengvinančiu norimos informacijos paiešką pagal šalis ir temas;
- Šioje projekto turinį apibendrinančioje ataskaitoje pateiktos rekomendacijos, tiesiogiai susietos su dokumentu, vadinamąja „matrica“, kurioje sukaupti visi projekto veiklų metu sukaupti duomenys. Jame patalpinta informacija, gauta atlikus literatūros ir teisės aktų analizę, šalių projekto dalyvių ataskaitos ir medžiaga apie mokomuosius vizitus, taip pat nuorodos, siejančios projekto įžvalgas su pateikiamomis rekomendacijomis, kurios pristatytos baigiamuosiuose šios ataskaitos skyriuose. Ši medžiaga pateikta: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- *Inkluzinio švietimo mokytojo profilis* parengtas, remiantis atliktų tyrimų rezultatais, šalių pateikta nacionalinio lygmens informacija, o ypač išvados diskusijų, vykusių tarp projekto ekspertų ir įvairias sritis atstovaujančių suinteresuotų asmenų mokomųjų vizitų metu. 2011 m. įvykę mokomieji vizitai ir buvo skirti būtent išsiaiškinti ir patikrinti *Inkluzinio švietimo mokytojo profilio* turinio pagrįstumą.

Šiame Profilyje įvardytos tam tikrų sričių kompetencijos, taikytinos rengiant bet kurią mokytojų rengimo programą (pvz., jos nesiejamos nei su amžiumi, nei su studijų etapu, srautu ar metodu). Būsimieji mokytojai šių įvardytų sričių kompetencijų turėtų įgyti Pirminio



mokytojų rengimo (PMR) metu, o vėliau jos turėtų tapti pagrindu jų profesinio tobulėjimo kelyje. Profilis pagrįstas esminėmis vertybėmis, dėl kurių išskirtinės svarbos visiems mokytojams, dirbantiems inkluziniame švietime ir prisiimantiems atsakomybę už kiekvieno mokinio ugdymąsi, buvo susitarta. Minimios kompetencijos šiose srityse:

- Pagarba mokinių įvairovei: skirtybės laikomos galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis;
- Pagalba kiekvienam mokiniui: mokytojai puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų;
- Darbas drauge su kitais: bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai;
- Asmeninis profesinis tobulėjimas: mokyti reiškia mokytis – mokytojai prisiima atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą.

Nuostatos ir įsitikinimai, žinios ir supratimas, įgūdžiai ir gebėjimai yra apibrėžiami kiekvienos srities kompetencijai. Profilis tikslingai sukurtas kaip lankstus įrankis, kad galėtų būti pritaikytas skirtingose šalyse atsižvelgus į vietos kontekstus, plačiai aptarus su suinteresuotomis organizacijomis ir asmenimis.

Informaciją apie Profilį rasite svetainėje: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Galiausiai, projekto metu buvo parengta ši apibendrinanti ataskaita, pagrįsta visais projekto informacijos šaltiniais, pateikianti raktines įžvalgas apie mokytojų rengimą inkluziniam švietimui Europoje.

1.2 Apibendrinta projekto apie mokytojų rengimą inkluziniam švietimui ataskaita

Agentūros projekto komandai buvo žinoma, kad EURYDICE Eurybase duomenų bazė tai išsamios informacijos apie švietimą Europoje šaltinis, įskaitant ir mokytojų rengimo klausimus. EURYDICE Eurybase medžiaga pateikta internetinėje svetainėje: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Šalių komandos, sudarytos iš Agentūros atstovų tarybos narių ir nacionalinių koordinatorių, drauge su ekspertais užpildė klausimyną apie mokytojų rengimą inkluziniam švietimui. Ši informacija greičiau papildo, nei dubliuoja jau esamą Eurybase duomenų bazėje. Respondentai buvo paprašyti pakomentuoti inkluzijos apibrėžimą ir



nacionalinę politiką bei principus, kurie ypač įtakoja mokytojų rengimą inkluziniam švietimui kiekvieno iš jų šalyje. Taip pat jie pateikė aktualių teisėkūros ir praktikos inovacijų pavyzdžių šioje srityje. Klausimyną galima rasti projekto Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui (TE4I) svetainėje: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Šia informacija pagrinde ir buvo naudotasi šios apibendrintos ataskaitos rengimo eigoje. Dėl skirtingo konteksto ir inkluzijos švietime supratimo informacija, pateikta nacionalinėse ataskaitose, rengiant šį dokumentą pirmiausia buvo panaudota bendrai situacijai ir raktiniams klausimams nušviesti, esamoms sistemų skirtybėms panagrinėti, kad iš šios analizės būtų pasimokyta ir užčiuopti galimi sprendimų būdai. Pažymėtina, kad dėl pastaraisiais metais Europos aukštajame moksle vykdomų reformų dauguma valstybių jau pasiekė ženklių pokyčių arba yra pakeliui, jei palygintume su laikotarpiu, kai buvo renkami duomenys klausimyno pagalba.

1.2.1 Ataskaitos siekiniai

Šios ataskaitos siekiniai:

- Pateikti apibendrintą medžiagą apie nacionalinio lygmens tendencijas, panašumus ir skirtumus, remiantis patikima dalykine ir kita pagalbine projekto veiklų metu surinkta informacija, kaip antai – literatūros apžvalgos ir mokomųjų vizitų;
- Identifikuoti politikos formuotojams ir Pirminio mokytojų rengimo (PMR) institucijoms kylančius raktinius klausimus ir iššūkius siekiant tobulinti mokytojų rengimą inkluziniam švietimui, atsižvelgiant į šalių švietimo ir kitus ypatumus;
- Skleisti informaciją apie inovacijas ir veiklos būdus, padedančius įveikti kliūtis mokytojų rengimo politikos ir praktikos srityse;
- Parengti rekomendacijas dėl pirminio mokytojų rengimo ir politikos plėtros, vadovaujantis Europos lygmens, nacionaliniais ir projekto tyrimų metu gautais duomenimis ir informacija.

1.2.2 Šalių projekto dalyvių pateikti praktikos pavyzdžiai

Dauguma šalių pateikė gerosios mokytojų rengimo praktikos pavyzdžių, kuriais buvo remtasi šioje apibendrintoje ataskaitoje raktiniams teiginiams pailiuoti. Kadangi šalyse taikomi skirtingi



mokytojų rengimo modeliai, todėl šie pavyzdžiai nebūtinai atspindi pačius geriausius ar juolab visus šiuo metu aktualius modelius.

Atskiri pavyzdžiai, atskleidžiantys inovatyvius PMR būdus aukštosiose mokyklose pateikti „teksto dėžutėse“ vinjetėse 2, 3, 5, 6 skyriuose. Jais siekiama paskatinti PMR kreipti taip, kad visi būsimieji mokytojai būtų veiksmingai parengiami dirbti klasėse, kuriose esama mokinių ugdymosi poreikių įvairovės. Pačiame ataskaitos tekste taip pat esama trumpų gerosios patirties pavyzdžių.

1.2.3 Ataskaitos struktūra

Šioje ataskaitoje sąvoka „mokiniai“ vartojama kalbant apie mokyklinio amžiaus vaikus ir jaunuolius, o sąvokos „mokytojas studentas“ ar „PMR studentas“ – taikomos šiuo metu studijuojantiems, kad įgytų mokytojo profesiją. Vartojama sąvoka „mokytojų rengimas“, o ne „mokytojų kvalifikacijos tobulinimas“, nes siekiama pabrėžti, kad pirmiausia būtina baigti studijas, įgyti bazinių žinių, o tik po to, remiantis jomis, tobulinti profesinius įgūdžius.

Sekančioje dalyje bus aptariami iššūkiai, identifikuoti šalių narių ir minimi naujausioje Europos ir tarptautinėje literatūroje. Taigi, ataskaitoje pateikiama apibendrinta informacija apie šalyse vyraujančią mokytojų rengimo inkluziniam švietimui praktiką, išskiriami svarbiausi jos ypatumai, aptariami studijų programų turinys, studentų pasiekimų vertinimas, klausimai susiję su mokytojų rengėjais ir kompetencijomis. Projekto įžvalgų santrauka pateikta dalyje apie raktinius iššūkius, ir tik po to – rekomendacijos, kaip juos paversti galimybėmis, siekiant tobulinti mokytojų rengimą inkluzinio švietimo plėtrai pasiekti.



2. EUROPINIS IR TARPTAUTINIS MOKYTOJŲ RENGIMO KONTEKSTAI – POLEMIKA DĖL „INKLIUZIJOS“

Šiame skyriuje bus aptarti dažniausiai pasitaikantys iššūkiai, su kuriais susiduria šalys, siekiančios sukurti atviresnes inkluzijai švietimo sistemas, taip pat raktiniai klausimai, susiję su mokytojų rengimo inkluziniam švietimui tobulinimu.

Daugelyje valstybių dabar vartojama sąvoka „inkluzija“, kai kalbama apie žymiai platesnę grupę mokinių, nei tie, kurie priskirti prie turinčiųjų specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), kuriems galėtų grėsti atskirtis. Tarptautinės švietimo konferencijos 48 sesijoje (2008) rekomenduota, kad politikos formuotojai turėtų pripažinti, kad: „inkluzinis švietimas yra nenutrūkstamas procesas, siekiant teikti kokybišką ugdymą visiems, atsižvelgiant į įvairovę ir skirtingus poreikius ir gebėjimus, ypatumus ir pačių besimokančiųjų bei bendruomenių lūkesčius, išgyvendinant visas diskriminacijos formas“ (UNESCO-IBE 2008, psl. 3).

Tačiau raktinis klausimas, išryškintas šiuolaikinėje literatūroje, taip pat ir šalių projekto dalyvių pateiktose ataskaitose, tai terminologija. Ainscow ir kolegos (2006) pripažindami šio klausimo sudėtingumą, sukūrė šešių inkluzijos sampratų tipologiją, atskleisdami, kad kiekviena jų iki tam tikro laipsnio yra pagrįsta pateiktose šalių ataskaitose:

- Inkluzija kaip rūpinimasis neįgaliais ir kitais mokiniais, priskirtais prie „turinčiųjų specialiųjų ugdymosi poreikių“;
- Inkluzija kaip atsakas į atskirtį, siekiant sudrausminti;
- Inkluzija sąryšyje su visomis pažeidžiamomis grupėmis, kurios gali patirti atskirtį;
- Inkluzija „Mokyklos visiems“ kūrimo kontekste;
- Inkluzija kaip „Švietimas visiems“;
- Inkluzija kaip principinis švietimo sistemos ir visuomenės gyvavimo būdas.

Haug (2003) manymu yra du apibrėžimo lygmenys – vienas susijęs su ideologija ir vertybinėm nuostato, o kitas – su poveikio ugdymo praktikai būdais (t. y. apie didesnę draugiškumą, dalyvumą, demokratizaciją ir pelno paskirstymą). Nors daug šalių vystosi



siekdamos įgyvendinti idėją „mokykla visiems“, esama tokių, kurios ir toliau pirmiausia dėmesį sutelkia į neįgalius mokinius ir turinčius SUP bei mokinius, kurių elgesys gali trukdyti ugdymo procesui klasėje. Eilėje šalių sąvoka „integracija“ taip pat tebevartojama, pirmiausia kalbant apie tai, kurią mokyklą mokinys turėtų lankyti – specialią ar bendrojo lavinimo. Vengrijos pateiktoje ataskaitoje apie šalyje vykstančią diskusiją ką reiškia inkluzija, teigiama, kad tai „visų mokinių buvimas po tuo pačiu stogu“ įprastoje mokykloje arba dalyvavimas „įprastose ugdymo veiklose“. Kadangi šiais atvejais visi mokiniai įtraukti, o tai ir reiškia inkluziją, kas gali būti lygintina su mokinių ugdymu specializuotoje aplinkoje.

Nedaug esama šalių, pradėjusių keisti mokinių skirstymą į kategorijas, siejant jas su specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir negalia, kita nuostata, kai dėmesys nukreipiamas į kliūtis mokinio ugdymosi ir jo dalyvumo srityje. Norwich (2010) teigia, kad sąvoka „specialieji ugdymosi poreikiai“ buvo sukurta, kad būtų atsisakyta kategorizacijos pagal sutrikimus ir kreipiama daugiau dėmesio į ko gi reikia, kad būtų sudarytos ugdymosi galimybės ir suteikta reikiama pagalba. Tačiau, nepaisant to, kad vis daugiau dėmesio kreipiama į ugdymosi poreikių įvertinimą ir ugdymosi aplinką, dažnai lieka ir negatyvių „etikečių klįjavimas“. Šio pobūdžio diskusija nėra nauja. Dar 1993 m. Ayers teigė: „Visos pastangos išskirti kategorijas prastina mūsų regėjimą, klaidinga linkme nukreipia mūsų žvilgsnį ir paverčia niekais mūsų siekius. Etiketės ... pasiūlo vienintelį būdą – per didinamąjį stiklą pamatyti trūkumus, o mums reikia daugybės būdų, įgalinančių pastebėti nuolat besikeičiančias vaiko stiprybes“ (psl. 228).

Naukkarinen (2010) pastebi, kad mokytojai turėtų galvoti apie mokinius kaip turinčius „įvairių rūšių intelektualinių gebėjimų ir mokymosi stilių, pasireiškiančių daugybe dimensijų“, o ne apie mokinių „priklausymą kažkuriai iš kategorijų“ (psl. 190). Šitokia nuostata paskatintų kurti „nenutrūkstamos pagalbos tarnybų“ modelį, o ne specialiojo ugdymo modelį, pagrįstą mokinių skirstymu į kategorijas ir specializacija. Būtina pabrėžti dalyvavimą ir ugdymąsi, neišvesti mokinių iš klasės, kad specialistas, neva, „pašalintų“ sunkumus. Pijl (2010) manymu, šis medicininis mąstymu pagrįstas modelis, įskaitant ir mokytojų specializaciją, jau pats savaime gali padidinti nukreipimą į specialųjį ugdymą skaičių, nes mokytojams trūksta pasitikėjimo ir įgūdžių atsižvelgti į įvairius mokinių poreikius“. Kad ir kaip būtų, vis plačiau pripažįstama būtinybė pakeisti



„kompensacinę“ pagalbą pasitelkus švietimo reformas, keičiant požiūrį į mokymą ir mokymąsi, daugiau dėmesio kreipiant ugdytosi aplinkai, siekiama, kad mokyklos turėtų daugiau galimybių atsižvelgti į mokinių poreikių įvairovę.

Sliwka (2010) aprašo paradigmos kaitą nuo homogeniškumo, per heterogeniškumą iki įvairovės – ši terminologija vis dažniau vartojama visoje Europoje. Pagal šį scenarijų skirtybė iš pat pradžių nepripažįstama, vėliau ji tampa iššūkiu, kurį reikia priimti, ir galiausiai ji laikoma ištekliais arba galimybe. Vadovaujantis pirmąja paradigma (homogeniškumas), manoma, kad mokiniai panašūs ir su jais turėtų būti elgiamasi vienodai. Antroji (heterogeniškumas) reikalauja prisitaikyti prie mokinių skirtybių, o trečioji (įvairovė), skirtybės laikomos ištekliais individualiam ir abipusiam mokymuisi ir vystymuisi. Šalių ataskaitos atskleidė, kad devyniose vartojama sąvoka „heterogeniškas“ arba „heterogeniškumas“, tuo tarpu daugiau atveju, kai vartojamas terminas „įvairovė“, tačiau terminijos pokyčiai ne visuomet atspindi pakitus pačią mąstyseną.

Yra svarbu susitarti dėl atitinkamų sąvokų vartojimo kiekvienos šalies viduje, ir, jeigu įmanoma, tarp šalių, kad paskatintume inkluzinio švietimo plėtrą Europoje. Vartojamos sąvokos atspindi tam tikrą ideologiją ir yra daugeliui suprantamos. Pavyzdžiui, kalba gali paskatinti slinkti nuo „labdaringo“ požiūrio į negalią link požiūrio, pabrėžiančio žmogaus teises. Terminijos ir sąvokų tema nagrinėjama giliau 8 šios ataskaitos skyriuje.

Siekiant dermės sąvokų vartojimo srityje ir visuminio požiūrio politikos formavime, reikėtų plataus masto diskusijos susitarimui dėl pagrindinių vertybių ir principų tarp pagrindinių suinteresuotų grupių pasiekti. Arnesen ir kolegės (2009) teigia, kad švietime inkluzija buvo asocijuojama su vertybinėmis nuostatomis ir principais, kaip antai:

- Prieinamumas ir kokybė;
- Teisingumas ir socialinis teisėtumas;
- Demokratinės vertybės ir dalyvavimas;
- Pusiausvyra tarp bendruomenės ir įvairovės.

Abejonių dėl inkluzijos švietimo politikoje kyla, kai tuo pat metu stengiamasi atsižvelgti į skirtingas vertybes ir išspręsti dilemą tarp bendruomeniškumo (atsižvelgti į visų vaikų poreikius ir skatinti



įtrauktį bei „priėmimą“) ir diferenciacijos (atsižvelgti į individualius poreikius), teigė Minnow (1990): „Kada traktuoti žmones skirtingai jau reiškia būtinybę pabrėžti jų skirtynes ir stigmatizuoti arba jiems kliudyti, vadovaudamiesi lygiai ta pačia nuostata? Ir nuo kada elgimasis su visais vienodai jau reiškia, kad esame neįtraukti skirtybėms ir panašu, kad imame stigmatizuoti arba jiems trukdyti vadovaudamiesi ta pačia nuostata?“ (psl. 20)

Ši nuostata įtakoja mokinių mokymosi vietą, ugdymo programą (programos turinį) ir tai, kaip jie turėtų ugdytis (pedagogiką). Šie aktualūs klausimai plačiau nagrinėjami 8 skyriuje.

Tačiau būtina pripažinti, kad visuomet bus vaikų ir jaunuolių, turinčių itin sudėtingų poreikių, ir, panašu, kad šiems mokiniams pagalbos reikės visada. Šiais atvejais imperatyvas inkluziniam švietimui reikėtų būtinumą kuo geriau ugdyti jų savarankiškumo įgūdžius ir užtikrinti, kad visi jaunuoliai įgytų socialinių įgūdžių, padėsiančių plėtoti ryšius vietos bendruomenėse ir gerai jaustis.

Jungtinių Tautų *Neįgaliųjų teisių konvencija* (toliau – Konvencija) yra stūmoklis pokyčiams skatinti neįgalių vaikų ir jaunuolių ugdyme. Tačiau, nepaisant, kad jau daug valstybių ją pasirašė ir ratifikavo – pati Europos Sąjunga pasirašė ir Konvenciją ir Ketinimų protokolą (daugiau informacijos interneto svetainėje: <http://www.un.org/disabilities/>) – praktiškai visoje Europoje vis dar išlieka labai nevienodas „inkluzinio švietimo“ supratimas.

Konvencijos 24 straipsnis teigia, kad inkluzinio švietimo sistema neįgaliems vaikams suteikia geriausią ugdymosi aplinką ir padeda pralaužti egzistuojančius socialinius barjerus bei nugalėti stereotipus. Konvencijoje pabrėžiama būtinybė visus mokytojus rengti darbui inkluzinėse klasėse – ši išvada buvo patvirtinta daugelyje Europinio lygio diskusijų, pripažįstant, kad šiuolaikinėse klasėse mokinių įvairovė nepaliaujamai auga.

ES dokumente *Tarybos išvados dėl socialinės dimensijos švietime ir lavinime* (Ministrų Taryba, 2010) pažymima, kad švietimo sistemos visoje Europoje turėtų užtikrinti teisingumą ir kokybę bei pripažinti, kad mokinių pasiekimų ir pagrindinių kompetencijų gerinimas yra esminiai ne tik ekonomikos ir konkurencingumo požiūriu, bet taip pat kaip faktorius, įtakojantis skurdo mažinimą ir socialinės įtraukties skatinimą. Ši nuostata skatina šalis vykdyti politiką, skatinančią tarpžinybinį bendradarbiavimą ir jo darną. Garcia-Huidobro (2005)



pažymėjo, kad teisingumas privalo būti dėmesio centre priimant politinius sprendimus, kurie neturėtų apsiriboti tik vietos teisės aktais, siekiant pakoreguoti valstybės vykdomą nei logika, nei teisingumu nei prevencinėmis nuostatomis nepagrįstą politiką.

OECD (2007) išskyrė dvi teisingumo švietime dimensijas – sąžiningumą, reiškiantį, kad asmens ypatumai ir socialinės sąlygos neturėtų būti kliūtimi ugdymosi potencialui skleistis, ir inkluzijos, reiškiančios, kad visiems užtikrinamas minimalus pagrindinio išsilavinimo standartas. OECD teigia, kad inkluzinis švietimas turi būti plėtojamas, nes:

- Žmogaus teisių imperatyvas reikalauja, kad žmonės turėtų galimybę plėtoti savo gebėjimus ir dalyvauti visuomenės gyvenime. Nesėkmės švietimo sistemoje kaina yra aukšta ir turi ilgalaikes socialines bei finansines pasekmes;
- Neturintys įgūdžių dalyvauti socialiniame ir ekonominiame šalies gyvenime generuoja didesnes valstybės išlaidas jų sveikatos priežiūrai, priemokoms, pašalpoms jų vaikams, saugumui užtikrinti;
- Auganti migracija kelia naujų iššūkių vienui šalių socialinei sanglaudai, o štai kitos jau ilgą laiką susiduria su problemomis, kurias joms kelia mažumų integracijos procesas. Vadovavimas teisingumo principu švietime sustiprina socialinę sanglaudą ir padidina visuomenės narių tarpusavio pasitikėjimą.

Šio skyriaus pabaigai tinka Barton (1997) citata: „Inkluzinis švietimas yra toks, kuris atliepia įvairovės poreikius; toks švietimas įsiklauso į neįprastai skambančius balsus, yra atviras, įgalinantis visus narius oriai džiaugtis „skirtybėmis“ (psl. 234).

Verta priminti, kad šios ataskaitos tikslas ir yra aptarti mokytojų rengimą, kuris įgalintų įgyti žinių, įgūdžių, supratimo, išsiugdyti nuostatas ir vertybes, padėsiančias tokius siekius įgyvendinti. Daugiau informacijos pateikta vinjetėse, atskleidžiama nagrinėjant pavyzdžius tolesniuose skyriuose, jos esama šalių ataskaitose: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. PIRMINIO MOKYTOJŲ RENGIMO BRUOŽAI


Šioje dalyje bus aptarti esminiai mokytojų rengimo inkluziniam švietimui bruožai Agentūros šalyse narėse pateikta pirminio mokytojų rengimo studijų programų struktūra ir turinys.

3.1 Pirminio mokytojų rengimo struktūra

Vienas iš projekto pradžioje atliktos apklausos metu respondentų įvardytų prioritetų buvo poreikis peržiūrėti pirminio mokytojų rengimo studijų struktūrą, siekiant pagerinti mokytojų rengimą dirbti inkluzinio švietimo sistemoje, suliejant bendrojo lavinimo ir specialiojo ugdymo (specialiųjų pedagogų) rengimą. Nuolat pabrėžiamas besikeičiantis mokytojų vaidmuo, išaugęs poreikis iš esmės keisti mokytojų rengimo jų laukiantiems vaidmenims ir atsakomybėms būdus. Lietuvos ataskaitoje pažymima: „Žinių visuomenė pakeis mokytojo vaidmenį: žinių turėtojo vietą užims ugdymosi proceso organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, patarėjas mokymosi klausimais, partneris, tarpininkas tarp besimokančiojo ir skirtingų modernių informacijos šaltinių“ (psl. 4).

Panagrinėjus šalių ataskaitose pateiktą informaciją, pasirodė, kad esama įvairiausios trukmės ir turinio pirminio mokytojų rengimo programų. Nors Bolonijos aukštojo mokslo ir studijų reforma Europoje ir paskatino didesnę formaliąją programų dermę, pirminio mokytojų rengimo programų trukmė šiuo metu svyruoja nuo 2 iki 5,5 metų. Tiesa, daugelyje šalių reikalaujama, kad tokios programos trukmė būtų ne trumpesnė nei 3 ar 4 metai, ją baigus būtų įgyjamas bakalauro laipsnis. Mažai esama šalių, kuriose ši programa trunka 4 ar 5 metus, o ją baigus suteikiamas magistro laipsnis (pvz., taip yra Suomijoje, Portugalijoje, Islandijoje, Prancūzijoje, Ispanijoje). Tai, žinoma, sveikintinas reiškinys, nes išauga mokytojo profesijos statusas ir daugiau laiko skiriama studijoms ir praktikai – turint omenyje, kad dirbti inkluzinio ugdymo sąlygomis neišmokstama vien tik dėl to, kad į programą buvo „įkrėsta“ papildomo turinio.

Tarpusavyje „konkuruoja“ du pirminio mokytojų rengimo modeliai. Vienas, kai studijuojant mokyklinius „dalykus“ tuo pat metu įgyjama žinių ir įgūdžių, kaip tų dalykų mokyti. Kitas, vadinamas „nuosekliuoju“, kai pirmiausia aukštojoje mokykloje (AM) studijuojami vienas ar keli mokykliniai „dalykai“, ir tik po to seka atskiras pedagogikos, didaktikos kursai, atliekama praktika klasėje ir t. t.



Įdomu tai, kad Ispanijoje žengiama netgi toliau nei mokytojų rengimas magistro studijų programoje. Atsižvelgus į didžiulį mokinių „nubyrėjimą“ vidurinio ugdymo pakopoje, čia dirbantys mokytojai turi ne tik būti įgiję magistro laipsnį, bet ir dalyvauti vadinamosiose „pedagoginių žinių atnaujinimo“ programose. Prancūzijoje ketinama pereiti nuo „nuoseklojo“ modelio prie jo „konkurento“. Vokietijoje mokytojų rengimas susideda iš dviejų pakopų: kurso aukštojoje mokykloje plius pedagogikos ir didaktikos mokymosi mokyklose.

Dalyje valstybių mokytojai rengiami aukštosiose neuniversitetinėse mokyklose, kurios turi teisę suteikti laipsnį. Tačiau, pvz., Prancūzijoje pastaruoju metu visas mokytojų rengimas perkeltas į universitetus, vykdomos magistro lygmens programos, daugiau dėmesio skiriama akademiniam turiniui. Programos struktūra, turinys ir valandų, skirtų praktikai mokyklose, skaičius įvairiose šalyse skiriasi. Ši tema bus plačiau nagrinėjama tolesniuose ataskaitos skyriuose.

Yra šalių, kuriose įdiegti „greičio ruožo“ modeliai arba mokytojų rengimas darbo vietoje. „Iš pradžių – mokyk“ dvejų metų trukmės programa Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje) priima labai motyvuotus abiturientus, jos dalyviai įgyja lyderystės ir plataus profilio įgūdžių. Panaši programa įdiegta Vokietijoje, Estijoje ir Latvijoje. Tačiau dauguma programų seka tradicinio modelio keliu – privalomas kursas koledže su pedagoginės praktikos mokyklose periodais.

Vis plačiau taikomos informacinės kompiuterinės technologijos (IKT), internetas, „mišrios“ mokytojų rengimo programos (taikant įvairius metodus) padeda ne tik programas vykdyti lanksčiau, bet ir pagerinti jų turinio kokybę. Nuotolinės studijos, studijos interneto pagalba taip pat skinasi kelią ir ypač geografiškai nepalankiose, retai apgyvendintose vietovėse, kai nuvykti į koledžą yra problematiška. Reikėtų panaudoti šias naujoves, nes jos padidina studijų prieinamumą ir pagausina mokytojų gretas.

3.1.1 Stojimo reikalavimai

Visose šalyse būtina įstojimo į pirminio mokytojų rengimo programą sąlyga yra aukšti vidurinio ugdymo arba atitinkamos programos baigimo (egzaminų) balai. Neseniai Lietuvoje imtas taikyti „motyvacinis testas“, kuris, manoma, padės atrinkti tinkamiausius kandidatus. Nedaugelis šalių taiko testus reguliuoti stojimo į mokytojų rengimo programą, bet naujausi tyrimai, kuriuos atliko Menter ir kolegos (2010) atskleidė, kad esama daugybės veiksmingo mokymo



dimensijų, ir kandidatų akademinių žinių testavimas jų tikrai neatskleidžia. Šią išvadą patvirtina ir projekto metu atliktos mokslinės literatūros apžvalgos rezultatai, taip pat ir šalių ataskaitų duomenys, pabrėžiantys ir asmens nuostatų, vertybinės orientacijos, įsitikinimų reikšmę, ir įgūdžių, reikalingų dirbti inkliuzinėje klasėje svarbą. Visa tai drauge su charakterio bruožais skatina išsiugdyti reikiamas kompetencijas, bet sunkiai nustatoma netgi pokalbio su kandidatu metu. Taigi, reikia tolesnių tyrimų, kurie padėtų nustatyti metodus tinkamiausiems studentams (ateityje būsimiems mokytojams) atrinkti.

Netgi tokiose šalyse, kuriose mokytojo profesija turi aukštą statusą ir dėl mokytojo darbo vietos konkuruojama, pavyzdžiui, Suomijoje, nėra jokios garantijos, kad pagal geriausius akademinius pasiekimus atrinkti kandidatai ateityje taps geriausiais mokytojais. Reikėtų atkreipti dėmesį, ar kandidatas turi kokios nors darbo su įvairių poreikių vaikais patirties ir jų atsiliepimus, taip pat į patyrusių darbuotojų nuomones apie esminius charakterio ruožus, būtinus veiksmingam darbui inkliuzinėje aplinkoje.


Priėmimo sąlygos tam vis lankstesnės ir palankesnės subrendusiems kandidatams ir neįgaliems žmonėms, o jų anksčiau įgytas išsilavinimas dažniausiai gali būti užskaitytas. Vis dėlto kai kurių šalių ataskaitose teigiama, kad priėmimo kriterijai diskriminuoja tam tikrų mažumų atstovus, nors visuotinai yra sutarta, kad mokytojų bendruomenė turi atspindėti visuomenės populiaciją kaip visumą.

Jungtinių Tautų *Neįgaliųjų teisių konvencijos* (2006) 24 straipsnis reikalauja, kad dokumentą pasirašiusios šalys „įimtųsi reikiamų priemonių įdarbinti mokytojams, neišskiriant neįgalių, mokančių gestų kalbą ir/ar Brailio raštą“ (psl. 15). Kai kurios šalys (pvz., Airija, Kipras, Prancūzija, Švedija, Vokietija) teigia, kad jos aktyviai siekia šia dokumento nuostata vadovautis praktikoje.

3.1.2 Mažumų atstovavimas

Tik 7 iš 29 šalių ataskaitų pateikta informacijos, pagrįstos tikslingai surinktais duomenimis apie mažumoms priklausančių studentų ir mokytojų skaičių. Kai kuriose šalyse esama draudimų tokius duomenis rinkti, ypač apie lytinę asmens orientaciją.

Daugelis šalių, kurios nerenka duomenų, pateikė neįtikėtinais mažus neįgaliųjų ir tautinių mažumų grupėms priklausančių studentų ir mokytojų, tarp jų ir turinčių aukštą profesinę kvalifikaciją bei specializaciją, skaičius, nepatikima informacija ir apie dėstytojus.



Kai kuriose šalyse būta pastangų priimti studijuoti daugiau vyrų nei moterų, ypač į pradinio ugdymo mokytojo specialybės programas, siekiant padidinti lyčių įvairovę mokytojų tarpe. Ir nors plačiai pripažįstama, kad skirtingų lyčių mokytojų (skirtingų vaidmenų) buvimas yra svarbus inkliuzinio ugdymo aspektas, dar labai daug reikia nuveikti, kad būtų pašalintos kliūtys, daugelyje šalių užkoduotos pačiame atrankos procese.

3.2 Pirminio mokytojų rengimo turinys

Tik nedaugelyje šalių mokytojų rengimo programų turinį reglamentuoja teisės aktai. Kai kuriose šalyse nustatyti standartai/plačios kompetencijos, bet mokykloms palikta teisė pačioms priimti sprendimus dėl programos turinio. Trečiai grupei priskirtinos šalys, kuriose visus sprendimus dėl turinio priima tik pačios mokyklos, rengiančios mokytojus. Akivaizdu, kad ši situacija skatina programų turinio įvairovę ne tik tarp įvairių šalių, bet ir kiekvienos jų viduje. Ryškėja tendencija įtraukti pačius PMR studentus į programų turinio rengimą.

Daugelyje šalių programą sudaro pagrindinių ir papildomų (šalutinių) disciplinų derinys, įvairios su ugdymu susijusios disciplinos – įskaitant pedagogiką, psichologiją, filosofiją ir t. t., ir pedagoginės praktikos intarpai. Turinys dažniausiai skiriasi, atsižvelgiant į tai kokio amžiaus tarpsnio vaikų mokytojais studentai rengiasi būti. Daugelis šalių teigė, kad programos būsimiems vidurinio ugdymo pakopos mokytojams labiau akademiškos, orientuotos į dalykus nei, pavyzdžiui, tos, kurios skirtos ketinantiems tapti pradinių klasių mokytojais, nes jose daugiau dėmesio skiriama pedagogikai.

Kelios šalys pripažino, kad programų trukmė neleidžia skirti reikiamo laiko turiniui, kuris tikrai būtinas PMR programose. Pavyzdžiui Maltos ataskaitoje teigiama, kad dėl šios priežasties sudėtinga įterpti bent kokį „papildomą“ turinį, susijusį su inkliuzijos ir įvairovės temomis, o ypač rengiant būsimuosius mokytojus vidurinio ugdymo pakopai.

Jei būtų pereita prie modelio, kai reikiamas turinys būtų integruojamas į visas programas, o mokytojus rengiančios institucijos vykdomos specialybių programos turėtų dermę ir sąryšį, padėtis, manoma, būtų geresnė.

Jungtinė Karalystė (Škotija) pasiūlė, kad reikėtų apjungti PMR programas, t. y. visus studentus rengti vienoje programoje, neišskirti jų pagal pageidaujamą ateityje ugdyti vaikų amžiaus tarpsnį. Nes,



anot siūlymo autorių, mokytojas visų pirma ir svarbiausia turėtų būti vaikų mokytoju, pedagogu – ne ugdymo „turinio“ perteikėju – taigi, idėja gali nepatikti kai kuriems dalykų mokytojams.


Projekto metu vykęs tyrimas atskleidė, kad mažiau nei 50% iš 43 Vokietijos universitetų, rengiančių pradinių klasių mokytojus, į studijų programą įtraukia inkluzijos/inkliuzinio švietimo temas. Tyrimas Lietuvoje parodė, kad tik 31% universitetų ir kolegijų, rengiančių būsimojus mokytojus, į studijų programas buvo įtraukę temų specialiųjų ugdymosi poreikių/inkluzijos tematika – dažniausiai tai būdavo įžanginis kursas.

Danija ir dar kelios šalys išskiria dilemą, apibrėžtą Švedijos ataskaitoje. Pažymima, kad įvairovės ir inkluzijos klausimai ligi šiol dažniausiai nagrinėjami specializuotų studijų metu, rengiant specialiųjų ugdymosi poreikių specialistus, o įprastose programose būsimesiems mokytojams. Bet pastebima, kad, integravus inkliuzinio ugdymo klausimus į visas programas, galimai kiltų pavojus šių idėjų poveikimui arba jų išskirtinumui, nes jos, gal būt, „ištirptų“ kitų temų turinyje. Teigiama, kad kartais neįgaliesiems ugdyti reikia ir specializaciją turinčių pedagogų. Tačiau mokslinės literatūros analizė ir svari ekspertų nuomonė reiškia tik viena – ateityje reikėtų parengti vieną PMR programą, visiems būsimesiems mokytojams rengti, nes kiekvienas turėtų gebėti ugdyti pačių įvairiausių poreikių mokinius.

Ispanijos ataskaitoje pažymima, kad dažniausiai temos apie inkluziją siejamos su „specialiojo ugdymo evoliucija ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integracija“, nesistengiant plačiau nagrinėti mokinių įvairovės klausimų. Šis teiginys sutampa su Gultig (1999) teiginiu. Anot jo, panašu, kad mokytojų rengimas pakliuvo į spąstus, sutelkęs dėmesį į vieną detalę. Pavyzdžiui, dėstoma žmogaus teisių tema, nors vertėtų mokyti, kaip praktikoje vadovautis pagarbos žmogaus teisėms nuostata ir kokiais būdais tai išreikšti. Tačiau Haug (2003) pastebi, kad dėstytojams ir studentams būtina išnagrinėti argumentus už idėją „mokykla visiems“ ir praktinius pasiteisinusius ir nepasiteisinusius šios idėjos diegimo rezultatus, kad jų „neapgautų populistinė politinė retorika“ (psl. 111).

3.2.1 Vertinimas

Kuo daugiau aktyvių mokymo metodų taikoma PMR, tuo labiau turėtų keistis būdai, kuriais naudojamosi vertinant studentų akademinės žinias ir jų pedagoginę praktiką. Vis dažniau studentai



įtraukiami į savo pačių ir savo bendramokslių darbo ir studijų vertinimo procesą. Vertinamos ir akademinio pobūdžio užduotys ir pedagoginė praktika mokykloje. Vertinimas grindžiamas „vertink, kad paskatintum“ nuostata, siekiant paakinti studentus savo darbo refleksijai, teikiant reikiamą pagalbą. Jie mokosi patys sau kelti tikslus ir uždavinius. Harris ir Lázár (2011) pabrėžia moderuojamos refleksijos reikšmę: „Juk bus sunku suformuluoti užduotį nežinant, „ką gi išmano“ patys besimokantieji“ (psl. 105).

Hattie (2009) taip pat kalba apie tai, kaip svarbu žinoti studentų, būsimųjų mokytojų, turimą supratimą, kad būtų suformuluotos tobulėti skatinančios užduotys. Tokie būdai, taikomi mokytojus rengiančiose institucijose, bus ateityje gera dirva inkluzinio ugdymo plėtrai mokyklose arba net tokios praktikos taikymo modeliu.

Kelios šalys (pvz., Jungtinė Karalystė (Šiaurės Airija), Malta Prancūzija) vertinime taiko aplanko metodą, t. y. informacija apie būsimojo mokytojo pasiekimus, ugdantis įvairių sričių kompetencijas, nuolat renkama ir apibendrinama. Aplankuose esama darbų, atspindinčių studento įžvalgas ir gebėjimus teorijos ir praktikos srityse (pvz., įgūdžiai, reikalingi pedagoginėje praktikoje), kurias sudėtinga formaliai įvertinti testais/egzaminuojant. Aplanko metodas skatina studentus klausyti „Kodėl?“ ir gilintis bei kritiškai mąstyti. Tačiau tokių metodų taikymas reikalauja didesnių laiko ir darbo sąnaudų, dėstytojų žinių, įgūdžių ir patirties atnaujinimo.

Sekančiame poskyryje bus aptarti mokytojų rengimo inkluziniam švietimui būdai, jie iliustruojami įvairių šalių ataskaitų pavyzdžiais.

3.3 Pirminio mokytojų rengimo būdai

Poskyryje bus aptarti pagrindiniai PMR būdai, kuriuos identifiko Pugach ir Blanton (2009). Tai „atskiri kursai“ arba atskiros programos, „integruotas“ kursas, parengtas bendradarbiaujant bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo fakultetams ir „sujungti“ kursai, kai visi būsimoji mokytojai PMR metu įgyja įgūdžių, žinių, išsiugdo nuostatas, reikalingus priimti atsakomybę už kokybišką visų mokinių, turinčių įvairiausių poreikių, ugdymąsi. PMR pakreipti šia linkme galėtų padėti atitinkamo turinio pateikimas atskirais moduliais (atskirais kursais) arba taikomas integruotas būdas, palankus darbuotojams bendradarbiauti. Kad ir kuris būdas būtų pasirinktas, prireiks geros vadybos. Pavyzdžiui, paskaitų laikui



tinkamai suplanuoti arba numatyti kaip „atskiras kursas“ turėtų kuo plačiau įtakoti studentų nuostatų ir praktinių įgūdžių formavimąsi.

29 šalių ataskaitų analizė parodė, kad mažiau nei 10% šalių turi specializaciją SUP srityje per PMR. Dauguma šalių neįtraukia į studijų programas jokio turinio apie įvairių mokinių ugdymosi poreikius, bet ši situacija šalyse labai skiriasi, būtent: nuo kai kur skiriamo labai didelio dėmesio SUP ir negalioms iki nuostatos, teigiančios, kad būtina atsižvelgti į visų mokinių ugdymosi poreikių įvairovę. Sąvokos vartojamos įvairios, sunku susidaryti tikslų vaizdą, bet daugelis šalių teigia, kad šis turinys PMR programose dažniausiai „specialus“ ir pateiktas atskirai, labai menkai susijęs su kitomis turinio sritimis. Laikas, skirtas inkluzinio ugdymo klausimams, taip pat smarkiai skiriasi, t.y. nuo vienintelio modulio iki svaraus, kartais privalomo kurso programoje.

Islandijoje, 2010 m. projektui atlikus tyrimą PMR srityje, išaiškėjo, kad studentams buvo prieinama 200 įvairių programų, suskirstytų į penkis skirtingus tipus:

- Inkluzinis švietimas – pagrindinis turinys: inkluzinis švietimas, inkluzinio ugdymo plėtotės idėjos, inkluzinio ugdymo diegimo praktikoje būdai. Buvo dvi tokios programos;
- Inkluzinis švietimas iki tam tikro laipsnio: tai kursai, kurių turinyje integruotos inkluzinio švietimo idėjos kaip dalis turinio. Dešimt tokių programų;
- Apie inkluzinį švietimą kalbama netiesiogiai: turinys skirtas mokinių įvairovės problemoms, nagrinėjamos daugeliu aspektų, bet inkluzinis ugdymas retai arba beveik neminimas. Dvidešimt tokių programų;
- Net užuominos apie inkluzinį švietimą: programos turinio aprašyme net neužsimenama apie mokinių įvairovę, inkluzinį ar daugiakultūrinį ugdymą ar mokinius, turinčius SUP. Dauguma PMR priskiriami šiam tipui;
- Specialieji ugdymosi poreikiai ar daugiakultūrinis ugdymas: turinys specialus, kalbama apie negalias, specifinius ugdymosi poreikius, kai kas daugiau apie daugiakultūrinį ugdymą. Dvi tokios programos.

Vinjetėje apie Islandijos patirtį iliustruojama įvairūs inkluzijos/įvairovės klausimų pateikimo studentams būdai, siūloma, kad verčiau modeliai sudarytų vienas kito tąsą nei būtų visai atskiri.



Reikia tolesnių tyrimų skirtingų modelių programų turinio vientisumui ir poveikiui studentų žinių ir įgūdžių įgijimui nustatyti. Taip pat verta išsiaiškinti kiekvieno jų poveikį fakultetų, rengiančių bendrojo lavinimo mokytojus ir specializaciją įgyjančius, bendradarbiavimui bei poveikį dėstytojų nuostatomis ir įsitikinimams apie visų mokinių įtrauktį. Gali būti, kad kai kurie dėstytojai vadovaujasi „tradicine“ mokytojų rengimo nuostata, todėl bet kuris kursas, skirtas inkluzijos ir įvairovės temoms bus „pakibęs“ ir turės itin menką poveikį ir dėstytojų, ir studentų mąstysenai. Tačiau kai kurios šalys teigia, kad net atskiros programos (atskiras kursas) padeda supažindinti su galimais nelygybės atvejais mokyklose, aptarti svarbius su šia tema susijusius klausimus.

Kartais gali būti sudėtinga objektyviai spręsti apie turinį dėl lingvistinių ypatumų. Austrijoje, pavyzdžiui, daugumoje koledžų nagrinėjamos heterogeniškumo, inkluzijos, individualizavimo, gabių mokinių skatinimo, projektų, kaip ugdymosi būdo, ir „į mokinį nukreiptų ugdymosi metodų“ temos bendrojo lavinimo mokytojų rengimo programose, nors sąvoka „inkluzija“ pavartota tik keturių koledžų programose. Danijoje labai paplitusi „diferenciacijos“ sąvoka.

Šveicarijos nacionalinio lygmens rekomendacijos dėl SUP temos turinio PMR (COHEP, 2008) taip pat gali pailiustruoti šį aspektą. Dokumentas „pakyla“ virš tradicinio požiūrio į SUP/negalią, jame minimi: pagrindiniai su SUP susiję klausimai, įvairovės apraiškos, mokymas inkluzinėje ugdymosi aplinkoje, bendradarbiavimu pagrįstas ugdymasis ir mokyklos organizacijos vystymasis, siekiant tapti kuo atviresne inkluzijai. Tokio pobūdžio turinys turėtų sudaryti 5 % pradinio ugdymo, taip pat ir vidurinio ugdymo mokytojų pirminio rengimo programų.

3.3.1 Atskiras ir integruotas kursai

Skirti inkluziniam ugdymui kursai/ moduliai parengti keliose šalyse. Nors dauguma šiuo metu yra atskiri, jie vykdomi bendradarbiaujant kolegijų fakultetams, dėstytojams, vyksta konceptų sklaida. Todėl šie moduliai, panašiu, turi tęstinumą, yra susiję tarpusavyje. Šiame poskyryje bus kalbama apie atskirus ir integruotus modelius. Štai iliustracija iš Ispanijos patirties:




Nepriklausomas Madrido universitetas yra parengęs 6 Europos kreditų sistemą (EKS) atitinkančias kursų programas, vadinamas „Psichopedagoginiais inkluzinio švietimo pagrindais“, dėstomais antrojoje Pradinio ugdymo programos magistro studijų programos dalyje. Šio kurso turinys paremtas „įvairovės“ samprata, ypatingai neišryškinant kurių nors mokinių grupių. Šio kurso turinys taip suplanuotas tikslingai. Giliau koncepcijas, procedūras ir inkluzinio švietimo pamatines vertybes numatyta nagrinėti kurso „Švietimas lygybės ir pilietiškumo vardan“(6 EKS) metu.

Ši programa pagrįsta trimis dimensijomis, įvardytomis inkluzinio švietimo apibrėžime, suformuluotame UNESCO (2005), jos yra šios: buvimas, mokymasis ir dalyvavimas ir ypač daug dėmesio skiriama mokiniams, turintiems SUP ir imigrantams. Turinys atspindi Universalaus švietimo dizaino principus (CAST 2008) ir kliūčių sąmoningai ugdytis įveiką.

Dėstymo metodai atitinka pasirinktos temos turinį, jie padeda ugdyti studentų atsakomybės jausmą už savo pačių tobulėjimą studijų metu. Jie rašo studijų dienoraščius ir kaupia darbų aplankus skaitmeninėse laikmenose. Visas studijų procesas (mokymasis ir dėstymas) sustiprinami naudojantis e-mokymusi Moodle sistemoje, skatinančioje kiekvieno studento studijas individualizuoti.

Yra nustatyti trys patikros kriterijai: vienas tikrina „žinias“ (jas atspindi kursinis darbas, testai ir pasiekimų įvertinimai), kitas – „žinojimą kaip kažką padaryti ir organizuoti“ (šią kompetenciją atspindi e-aplanke sukaupti darbai, atlikti nustatytu laiku, jaučiant atsakomybę), ir paskutinis – vertina „žinojimą, kaip elgtis klasėje“ (tai atskleidžia aktyvus dalyvavimas gyvoje diskusijoje ar virtualių forumų metu).

Panašiai Universitetų konsociumas prie Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) Paryžiuje parengęs 80 valandų kursą, dėstomą 2 metus ir vadinamą „Švietimo būdai, atliepiantys visuomenės sanklodos įvairovę“. Švedijos Borås universitetinė kolegija į bendrojo ugdymo studijų programą įtraukė 7.5 EKS kursą, vadinamą „Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, švietimo perspektyvos“. Šis kurso tikslas – suteikti bazinių žinių apie turinčių SUP ugdymosi vietą ir vaidmenį „mokykloje visiems“. Nagrinėjamos inkluzijos/atskirties ir normos/skirtybių temos, aptariamas būtinumas kiekvienam mokytojui turėti įgūdžių, reikalingų SUP turintiems mokiniams ugdyti. Latvijoje kiekvienam PMR programų studentui privaloma išklaudyti įžanginį specialiojo ugdymo kursą. Vinjetėje iš



Jungtinės Karalystės (Šiaurės Airijos) pateikiamas aprašas programos, skirtos mokytojams, ugdantiems mokinius iš daugiakultūrinės ir neanglakalbės aplinkos.

Atsižvelgus į „naujus“ reikalavimus, keliamus mokytojams, t. y. turėti žinių apie esmines įvairių kultūrų, kalbų ir religijų skirtynes ir iššūkius, kylančius ugdant mokinius, kuriems anglų kalba nėra gimtoji, viena iš Jungtinės Karalystės (Šiaurės Airijos) institucijų, vykdančių PMR, parengė programą. Ją sudaro dvi dalys: įvairovės samprata ir mokinių, kuriems anglų kalba yra papildoma kalba, ugdymo ypatumai.

Programą sudaro paskaitų ciklai, seminarai ir praktikumai, kuriuos veda kolegijos darbuotojai ir lektoriai, kviešti iš kitų institucijų. Ugdomos kompetencijos, profesinių vertybinių nuostatų (pasišventimas visiems mokiniams), socialinio, kultūrinio ir lingvistinio kontekstų supratimo, specialiojo ugdymo ir inkliuzinio švietimo srityse, taip pat ugdomi įgūdžiai ir jų taikymo kompetencijos (planavimas ir pasirengimas, bendradarbiavimas su kitais suaugusiaisiais, saugios ir kūrybiškumą skatinančios ugdymosi aplinkos kūrimas, įvairių mokymo strategijų taikymas ir mokinių pasiekimų vertinimas).

Vokietijos Kelno universitete yra inkliuzinio ugdymo kursas. Studentai, būsimieji bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai ir būsimieji SUP turinčių mokinių ugdymo specialistai dirba „tandemo“ principu: jie aptaria vizitus į mokyklas, ugdymosi medžiagą, mokinių pasiekimų vertinimo klausimus. Panašus bendradarbiavimu pagrįstas būdas populiarus ir Siegen universitete. Kurso „Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht“ (Pradinė mokykla – Specialioji mokykla – Inkliuzinis ugdymas), pradinio ugdymo ir vidurinio ugdymo kursų studentai lankosi specialiosiose ir bendrojo lavinimo mokyklose, bendrauja studijų procese su įvairiais dėstytojais, dalyvauja bendruose seminaruose ir diskusijose.

Norvegijoje parengtas naujas privalomas (60 EK) kursas, pavadintas „Pedagogika ir įgūdžiai mokinių ugdymuisi skatinti“. Šis kursas paskirstytas per trejus PMR programos metus. Jo tikslas – suteikti teorinių, metodinių žinių ir kompetencijų skatinti mokinių socialinių, tarpusavio bendravimo įgūdžių plėtotę. Studentai rašo bakalauro kursinį darbą (15 EK) programos turinį atitinkančiomis temomis.



Žemiau pateiktas pavyzdys kaip PMR programos studentai dirba su neįgaliaisiais ir įgyja įgūdžių, kurių gali prireikti pradėjus mokytojauti.

Kipro universiteto Ugdymo departamento vykdomos PMR programos studentai išklauso kursą Negalių ypatumai ir įgyja teorinių žinių. Be to, jie skatinami užmegzti ryšių su inkliuzinėmis mokyklomis, domėtis inkliuzinio ugdymo organizavimo klausimais ir įgyti įgūdžių, pedagoginio darbo patirties neįgaliųjų ugdymo srityje, išsiugdyti teigiamas nuostatas.


Kadangi apie neįgalumą nekalbama bendrosiose nacionalinėse ugdymo programose, šis aspektas neatsispindi vadovėlių turinyje, studentai skatinami mąstyti kritiškai ir teorines žinias taikyti praktikoje, ugdytis reikiamus įvairių gebėjimų mokinių ugdymo įgūdžius, mokykloms rengti intervencijos programas, kurios jas skatintų ugdytis teigiamą požiūrį į mokinių įvairovę ir vadovautis socialiniu, o ne medicininio modeliu.

Šiame modulyje studentų darbo patirtis su neįgaliaisiais analizuojama jos pritaikymo pedagoginėje praktikoje aspektais. Dažniausiai neįgalūs asmenys kviečiami dalyvauti diskusijose apie jų gyvenimą ir darbinę veiklą. Būsimieji mokytojai turi užmegzti ryšių su neįgaliuosius vienijančiomis organizacijomis, surinkti reikiamų išteklių ir vietos mokyklose įgyvendinti savo parengtas intervencijos programas. Šis modulis sudaro dalį specializacijos studijų programos pradinį mokyklų mokytojams rengti.

Mokslininkai rekomenduoja nerengti skirtingo turinio kurso ar modulių apie mokinius, turinčius SUP, ar kitų mažumų grupių mokinių ugdymą, nes tai gali paskatinti neigiamą požiūrį į mokinių „skirtybes“. Be to, mokytojai gali imti nuogaštauti, kad iš viso negebės ugdyti kai kurių mokinių, turinčių ypatingų poreikių, jeigu nebus baigę studijų programos, skirtos specialistams. Tačiau daugelis šalių pažymi, kad tokie programų moduliai pasiteisina, nes studentai įgyja įgūdžių, žinių, išsiugdo tinkamų nuostatų, kuriuos „perkelia“ į kitus disciplinų kursą bei pedagoginę praktiką.

Štai pavyzdys apie tai, kaip Šveicarijoje nuotoliniu būdu, naudojantis kompiuterine technika, įgyjama vertingų įgūdžių ir žinių.

Programa „Mokymosi arena: inkliuzinis specialusis ugdymasis“, vykdoma Ciuricho mokytojų rengimo universitete, yra pasirenkamasis kursas, kai ugdymas, pagrįstas problemų sprendimo



ir kitais metodais derinami tarpusavyje. Tai padeda PMR studentams pažinti realų ugdymo kontekstą. Portale pateikiami mokinių, turinčių SUP, ugdomų inkluzinėje aplinkoje, atvejų aprašymai, dokumentų aprašymai, video medžiaga, klausimynai. Studentai susiburia neva „į mokyklų komandas“, dirbančias su šiuo mokiniu (atveju), rengia individualų ugdymo planą (IUP), numato, kokią pagalbą reikėtų jam suteikti mokykloje. PMR studentai ir dėstytojai veikia kaip „kuratoriai“, drauge aptaria ir vertina rezultatus. Šio kurso metu studentai įgyja žinių ir įgūdžių: sužino apie SUP, bendradarbiavimo svarbą, poreikių vertinimą, formuojamąjį pasiekimų vertinimą, ugdymo proceso planavimą, ugdymo diferencijavimą ir individualizavimą.

Vokietijos Bielefeldo universitetas vykdo integruotas specialiojo ugdymo bakalauro ir magistro lygmens programas. Ji parengta siekiant įveikti atotrūkį tarp bendrojo lavinimo ir specialiojo ugdymo. Specialiojo ugdymo kursas integruotas į bendrojo ugdymo kursą. Medžiaga dėstoma, nagrinėjant temas įvairių perspektyvų. požiūriu. Diskutuojama apie heterogeniškumą, įvairovę ir skirtybes. Integruotoje specialiojo ugdymo programoje didžiausias dėmesys sutelkiamas į studentų tobulėjimą, socialinių įgūdžių lavinimą, siekiant juos parengti darbui „mokykloje visiems vaikams“.

3.3.2 Sujungti kursai

Eilė šalių siekia, kad programų turinys, susijęs su inkluziniu švietimu, būtų įtrauktas į kiekvieną dėstomą kursą.

Suomijoje specialiųjų ugdymo poreikių temos pagrindų kursas privalomas kiekvienam studentui, besirengiančiam tapti mokytoju. Tačiau šio kurso turinys kiekviename universitete skirtingas. Jas apibendrinus, galima teigti, kad mokomasi atpažinti ir įvardyti skirtybes ir ugdymosi metodus, būsimieji mokytojai skatinami suvokti savo profesines pareigas, įgyti žinių, patobulinti socialinius įgūdžius. Studentai turi įgyti kompetencijų bendradarbiauti su įvairių žinybų specialistais, tėvais, jiems padėti, suvokti savo vaidmenį siekiant didesnės lygybės visuomenėje. Jie mokosi pritaikyti ugdymo programas, atsižvelgus į skirtingus mokinių poreikius, vadovaujantis universalaus dizaino principais. PMR plačiau prasme remiasi nuostata, kad mokytojai – tai tyrėjai, kuriems teikiama pagalba reflektuoti, nagrinėti ir atitinkamai pritaikyti ugdymo procesą, ir, kad visa tai – nenutrūkstamas procesas.




Jungtinėje Karalystėje (Šiaurės Airijoje) PMR programos tikslas išmokyti studentus ugdymo metodu, praplėsti žinias ir supratimą apie SUP turinčių švietimo politiką ir gerą patirtį ir išugdyti įgūdžius dirbti su visais mokiniais nepriklausomai nuo jų gebėjimų. Todėl visose PMR programose jungiami kursai, studentai skatinami atsižvelgti į individualius kiekvieno mokinio ugdymosi poreikius ir atitinkamai planuoti. Esama atskirų kursų ir modulių, kurių metu studentai gali labiau įsigilinti į SUP turinčių asmenų švietimo politiką, ugdymosi ypatumus.

Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad studijų programos, kurios parengiamos sujungus kelias, reikalauja labai rūpestingai jas administruoti, o fakultetams būtina tinkamai bendradarbiauti, jei norima, kad jų turinys sudarytų visumą ir būtų kokybiškas. Kokiais būdais aukštosios mokyklos galėtų įgyvendinti šitokį modelį, iliustruoja Jungtinės Karalystės (Škotijos) patirties pavyzdys.

Aberdeeno universiteto veiklą (2006–2010) finansavo Škotijos vadovybė, siekdama pradėti naujai rengti kvalifikuotus mokytojus inkluziniam švietimui plėtoti. Šie būsimieji mokytojai turėtų: (1) geriau išmanyti ugdymosi ir socialines problemas ir veiksnius, galinčius įtakoti mokinių ugdymąsi; ir (2) mokėti taikyti ugdymo strategijas, kurios padėtų mokiniams įveikti kilusius sunkumus. Ši programa remiasi plačia inkluzijos ir atskirties švietime samprata. Studentai nagrinėja veiksnius, skatinančius atskirtį, kurie susiję su migracija, šeimų gyvenamosios vietos kaita, kalbiniais aspektais, etninėmis problemomis ir karta iš kartos besitęsiantį šeimų skurdą.

PMR programos reforma Aberdeeno universitete rėmėsi trimis konceptais: (1) inkluzinis ugdymas susiduria su iššūkiu – reikia gerbti žmogiškąsias skirtis ir į jas reaguoti būdais, skatinančiais mokinių įtrauktį, o ne atskirtį. Šis supratimas pasireiškia, kai (2) mokytojas deda pastangas, kad tai, kas ugdymo procese dažniausiai prieinama visiems, būtų pritaikyta, „praplėsta“, o ne stengiasi daryti kažką „papildomai“ ar „kitaip“ nei tai gali kiti mokiniai. Tai sudėtinga užduotis mokytojams ir sėkmę lemia (3) ugdymo paradigmos kaita, kitoks požiūris į mokymą ir mokymąsi. Jis talpus: nuo „kitaip“ ar „papildomai“ ugdymo procese iki ugdymosi, kuriame gali dalyvauti visi klasės mokiniai, kūrimo. (Florian and Rouse, 2009). Šių trijų konceptų tarpusavio sąveika pasireiškia ugdymo praktikoje mokytojų „žinojimo“, „veikimo“, „tikėjimo“ pavidalais. Ši patirtis sutampa su



Shulman (2007) mokytojo profesinio tobulėjimo samprata – mokomasi galva, (įgyjama žinių), ranka (įgyjama įgūdžių, veikiama), ir širdimi (išsiugdomos nuostatos ir įsitikinimai).

Praktikoje būtent šios idėjos tapo akstinu revizuoti Podiplominių pedagogikos studijų programą, jos taip pat nagrinėjamos keturmetėje Edukologijos bakalauro studijų programoje. Inkluzinio ugdymo studijos padeda studentams suvokti mokytojo atsakomybę už kiekvieno vaiko ugdymąsi.

Pateikti pavyzdžiai parodo, kaip keitėsi mokytojų rengimo inkluziniam švietimui programos: nuo kurso apie esminius inkluzinio ugdymosi ypatumus iki programų, pedagogikos ir praktikos studijų, siekiant parengti studentus darbui klasėje, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualius poreikius. Akivaizdu, kad kuo labiau bus tolstama nuo pirmųjų atskirų modulių apie „inkluziją“ ir artėjama prie visų PMR studentų studijų pagal to paties turinio programą, padėsiančią pasirengti ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius, tuo didesnę reikšmę įgis skirtingų fakultetų dėstytojų bendradarbiavimas. Reikia platesnio masto reformos, kad įvairių poreikių mokinių ugdymasis drauge būtų išties veiksmingas, o būsimieji mokytojai galėtų praktikoje įsitikinti, kad inkluzinio ugdymo nuostatomis vadovaujamosi.

3.4 Nuostatų ir vertybių pirminiame mokytojų rengime svarba

Dauguma šalių pabrėžė nuostatų ir vertybių PMR svarbą. Anot Forlin (2010), inkluzinis ugdymas tiesiogiai priklauso nuo mokytojų įsitikinimų, nes patikrina jų vertybes, parodo, kokią švietimo sistemą jie laiko esant teisinga.

Ryan (2009) teigia, kad būsimųjų mokytojų nuostatoms būdinga: kelių dimensijų persipynimas: pažinimo (įsitikinimų ir žinių), kuris manoma, įtakoja veiklą (elgesį) ir įsijautimą (emocijas).

Šalių ataskaitose minėta gerosios patirties pavyzdžių svarba mokytojų nuostatų keitimo procese. Tačiau nepaisant įrodymų, kad PMR gali įtakoti vertybes ir įsitikinimus, ataskaitose pateikta labai mažai pavyzdžių, kaip tokius pokyčius reikėtų diegti. Įvairių projekto veiklų metu surinkti faktai pagrindžia požiūrį, kad inkluzinio ugdymo praktikoje svarbiausias bendravimas, kurio neapsprendžia vien tik žinios ar varnelė kompetencijų sąrašė.



Praho Karolio universitete studentai studijuoja specialųjį ugdymą drauge su kitomis disciplinomis (būsimieji bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai) ir bendradarbiauja projekte „Mes vieną dieną matome gyvenimą jūsų akimis“ („Jedeme v tom s vámi“).

Pagrįstas praktiniais pavyzdžiais mokytojų rengimas inkluziniam ugdymui yra daug veiksmingesnis nei „plika“ retorika. Todėl pavyzdžiui, būsimieji mokytojai viešuoju transportu važiuoja a) kaip neįgalūs vežimėlyje ir (b) kaip neįgaliojo asistentai. Tai padeda išsiugdyti kompetencijų, išmoko spręsti problemas, bendrauti, skatina auto-refleksiją, ugdo darbo komandoje įgūdžius, lankstumą ir gebėjimą atpažinti neetišką, netinkamą kai kurių aplinkinių nuostatas ir elgesio apraiškas viešumoje.

Studentai suvokia, kokių esama fizinių ir socialinių kliuvinių, su kuriais neįgalieji susiduria kasdien. Studentai tampa neįgaliųjų teisių gynėjais, jie remiasi savo įgyta asmenine patirtimi ir įžvalgomis. Ateityje jie galės naudotis „patirtimi iš pirmų rankų“, kurdami inkluzinę ugdymosi aplinką savo klasėje ar mokykloje.

Austrijos švietimo ministerijos komunikate teigiama:

„Vienas iš esminių pradinių ir pagrindinių mokyklų mokytojų rengimo uždavinių – skatinti juos kritiškai svarstyti, išreikšti ir apgalvoti savo nuostatas ir požiūrį į negalią, išmokti netoleruoti atskirties.

Kiekvienas studentas turi įgyti teorinių žinių ir praktinių įgūdžių, reikalingų darbui su specialiųjų ugdymosi poreikių vaikais, išmanyti ugdymo inkluzinėje aplinkoje ypatumus, požiūrio į neįgalumą evoliuciją istoriniame kontekste. Studentai turėtų būti skatinami ieškoti atsakymų į fundamentalius klausimus, susijusius su etika ir atitinkama paradigma ir išmokti priimti sprendimus“ (Feyerer, Niedermair ir Tuschel 2006, psl. 16).

Austrijos ataskaita patvirtina, kad tarpdisciplininio modulio apie „inkluzinį ugdymą“ turinys ir metodai turėjo teigiamą įtaką būsimųjų mokytojų požiūriui į mokymąsi drauge neįgalių ir sveikų mokinių. Zalcburgo mokytojų rengimo kolegijoje vykdytas projektas, skirtas išsiaiškinti studentų nuostatas. Dalyviai teigė, kad studijų metu jų požiūris į negalią ir neįgaliuosius nuolat kinta.



3.5 Santrauka

Šiame skyriuje apibendrinta šalių patirtis, siekiant, kad visi būsimieji mokytojai išklaustų tam tikro turinio bendrą kursą apie vaikų ir jaunuolių ugdymą; ypač tai aktualu būsimiesiems dalykų mokytojams, kurie turėtų labiau gilintis į pedagogikos dalykus, pasirengti darbui su jaunuoliais viduriniame ugdyme.

Šalių ataskaitose pateikti pavyzdžiai rodo, kad įmanoma į studijų programas integruoti turinio dalykus, padedančius studentams suprasti įvairių mokinių poreikius – ne tik turinčius specialiuosius ugdymosi poreikius, ar neįgalius – bet ir daugelį kitų mokinių, pažeidžiamų, patiriančių mokykloje sunkumų ir atskirties riziką.

Aptarti PMR pavyzdžiai rodo, kad aukštosios mokyklos, rengiančios būsimus mokytojus, turėtų glaudžiau bendradarbiauti, tobulinti įvairių studijų programų kursų tarpusavio dermę. Taip pat pabrėžiama, kad visi studentai turėtų įgyti praktinės patirties, jiems būtų sudarytos galimybės bendrauti, diskutuoti apie savo nuostatas ir vertybes. Tačiau Richardson (1996) pastebi, kad nors nuostatos ir įsitikinimai gali būti tvarkingai „sudėlioti į skyrelius“ studentų galvose, jie gali teigti, kad trokšta socialinio teisingumo ir lygybės, tačiau klasėje jie gali elgtis visiškai priešingai. Ši mokslininko įžvalga verčia labai atidžiai vertinti būsimųjų mokytojų įsitikinimus ir laiku šalinti kylančias įtampas ar nesusipratimus, galinčius pasireikšti pedagoginės praktikos metu.



4. PEDAGOGINĖ PRAKTIKA

Pedagoginė praktika yra svarbiausias PMR komponentas, tačiau jai įvairių šalių studijų programose numatyta laiko trukmė itin skiriasi. Esama šalių, kuriose būsimieji mokytojai daug laiko praleidžia mokyklose, studijos yra praktinės pakraipos, o kitos šalys mano, kad toks mokytojų rengimas primena „techninio darbuotojo rengimą“ ir taip rengiami studentai bus neįgiję teorinių žinių pagrindų, o akademinų žinių gali suteikti tik studijos, vykstančios aukštojoje mokykloje.


Skirtingai sprendžiamas ir vietos mokyklinei praktikai atlikti paieškos klausimas. Daugelyje šalių tai daroma centralizuotai, bet esama ir tokių, kur leidžiama studentui savarankiškai susirasti sau vietą praktikai atlikti. Pavyzdžiui, Islandijoje PMR programos studentai trejus metus lankosi toje pačioje ugdymo įstaigoje, kur įgyja praktinės patirties. Bet esama šalių, studentai skatinami pedagoginės patirties semtis įvairiose mokyklose ir ugdymo institucijose.

Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje), nacionalinė inspektavimo agentūra Ofsted (2008) nurodė, kad pedagoginės praktikos vietų įvairovė – tai PMR kokybės sąlyga. Daugelis šalių ataskaitose teigė susiduriančios su problema rasti tinkamas vietas studentų praktikai atlikti, ypač, kur galima būtų stebėti ir modeliuoti inkliuzinio ugdymo procesą, ir tai studentams trukdo įgytas žinias pritaikyti praktikoje.

Kai kur, siekiant studentams suteikti galimybę ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, praktika atliekama specialiosiose mokyklose. Kai kur pedagoginę praktiką papildo patirtis, įgyta „suvaidintų situacijų“ metu. Tai iliustruoja šis pavyzdys.

Latvijoje dėl ribotų galimybių organizuoti pedagoginę praktiką realioje aplinkoje kartais patys studentai vaidina mokytojus, kurių klasėje neva yra tam tikrų poreikių turintis mokinys. Atliekama atvejo analizė, mokomasi vertinti „tokio“ mokinio pasiekimus, priimti sprendimus, numatyti reikiamą pagalbą ir t. t. PMR studentai turi išnagrinėti atvejį įvairiais aspektais, pareikšti savo nuomonę ir ją pagrįsti, numatyti tolesnius veiksmus. Kiekvienas turi galimybę pareikšti savo nuomonę ir ją ginti.

Pavyzdžiui, gali būti aptariamas toks atvejis: Aštuonmečio sutrikusios klausos berniuko, judančio vežimėliu, mama atvyksta į bendrojo



ugdymo mokyklą balandžio mėnesį. Ji prašo, kad berniukas į mokyklą būtų priimtas rugsėjį. Studentai „mokytojai“ nusprendžia, kurie asmenys (mokytojai, tėvai, mokyklos direktorius, socialiniai darbuotojai, kiti specialistai) turėtų susiburti ir kuriuos klausimus aptarti, kad mokykloje būtų atsižvelgta į šio mokinio SUP. PMR programos studentai turi numatyti sunkumus, su kuriais galimai susidurs šis mokinytis, tėvai, mokykla, bendraklasiai, taip pat aptarti jų sprendimų būdus, ugdymosi aplinkos pritaikymo ir jos prieinamumo mokiniui, judančiam neįgaliojo vežimėliu, klausimus.

Tokia atvejo analizė padeda studentams patikrinti savo žinias apie negalias ir mokinių ugdymosi poreikių įvairovę. Diskutuodami jie mokosi ieškoti kompromisų, kai nuomonės nesutampa, priimti sprendimus, argumentais ginti savo nuomonę, įtraukti kitus „specialistus“, t. y. dirbti komandoje. Svarbu, kad jie ima suprasti, kad mokytojas pats vienas negali išspręsti visų problemų ir visko nuveikti; jis turi žinoti, į ką kreiptis pagalbos ir dėl to nejausti nepatogumo.

Ispanijoje, studentai praktikos laikotarpiu „mokosi dvigubai daugiau“: a) mokykloje jų praktiką stebi ir vertina parengtas šią užduotį atlikti dėstytojas, vadovaudamasis standartiniais, universitetų parengtais kriterijais ir b) aukštosios mokyklos dėstytojas, kuris taip pat vykdo proceso stebėseną, skatina studentus savo pedagoginės praktikos refleksijai ir vertina studento pasiekimus.

Jei norime, kad praktika mokykloje būtų maksimaliai naudinga studentams, aukštosios mokyklos ir bendrojo ugdymo mokyklos turi glaudžiai bendradarbiauti. Vinjetėje aprašytas Suomijos pateiktas pavyzdys iliustruoja šį teiginį.

Suomijoje rengiant mokytojus teorija ir praktika yra labai glaudžiai susijusios. Po nustatyto teorinių studijų laikotarpio PMR programos studentai kasmet 5-6 savaitėms nukreipiami praktikai. Mokyklų mokytojai arba kurios nors srities mokytojai drauge su universiteto dėstytojais prižiūri kiekvieno studento praktiką. Tokiu būdu studentai suvokia kaip gali būti modeliuojamas mokytojų bendradarbiavimas, dirbama heterogeniškoje klasėje. Dažnai studentai drauge su savo bendrakursiais patys atsiduria mokytojų vaidmenyje. Po kiekvieno praktikos periodo universitete rengiamas pedagoginis ar didaktinis seminaras, kuriame studentai aptaria įgytą patirtį. Manoma, kad ši refleksija yra labai svarbi profesiniam tobulėjimui. Studentai



laipsniškai mokosi teorinėmis žiniomis pagrįsti savo praktinius veiksmus, ugdymo metodus ir tokiu būdu suvokti savo kaip mokytojo identitetą ir ugdymo filosofiją. Toks mokytojų rengimo būdas pagrįstas nuostata – praktika yra dvipusis procesas, suteikiantis galimybę būsimajam mokytojui studentui ne tik pajusti teorinių žinių prasmę, bet taip pat įgyti ir praktiškai panaudoti naujų teorinių žinių.

Panašiai ir Islandijoje, kur „asocijuotų mokyklų tinklas“ vaidina svarbų vaidmenį mokytojų rengime. Mokyklos sudaro „besimokančią bendruomenę“, kuri jungia mokytojus, praktiškai studijuojančius šių mokyklų bazėje, ir aukštosios mokyklos dėstytojus. Toks būdas padeda studijuojantiems (ir kartu mokytojaujantiems) nuolat vis labiau plėtoti teorines žinias apie ugdymo metodus, kitus praktinius veiksmus, suvokti kokiomis teorinėmis žiniomis grindžiamas ugdymosi procesas.

Maltos universitete pradėtas dėstyti 4 (EK) kursas apie mokinių poreikių įvairovę. Juo domėjosi projekto dalyviai 6 savaites trukusios mokytojų praktikos metu. Studentai pasirenka į kurios mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, grupės ugdymo aspektus norėtų gilintis. Jie turi planuoti, vesti ir vertinti keturias pamokas. Jų metu studentai turi atsižvelgti į ugdymosi poreikių įvairovę, vesti stebėjimų dienoraštį, su jo turiniu gali susipažinti kurso draugai. Grupelė studentų pasirengia ir visiems likusiems praktikantams pristato temas: atvirumas poreikių įvairovei, žmogaus teisė į lygias galimybes švietime, diferencijuotas ugdymas ir Individualus ugdymo planavimas. PMR studentai teigia, kad atslūgo baimė, jie įgijo pasitikėjimo, reikiamo ugdyti SUP mokinius, kurių ugdymasis labai individualus. Šių studijų rezultatas – sėkmingesnė įtrauktis mokinių, kurie, gal būt, savo klasėse vienu ar kitu būdu būtų patyrę atskirtį, taip pat veiksmingesnis būsimųjų mokytojų bendradarbiavimas su mokinių tėvais ir pagalbą teikiančiais specialistais.

Šis pavyzdys dar kartą patvirtina, kad mokytojus rengiančios aukštosios mokyklos turi glaudžiau bendradarbiauti su mokyklomis, kuriose studentai atlieka praktiką, nuolat palaikyti dialogą apie būsimąjį mokytojo pasiekimus ir problemas jo pedagoginės praktikos periodu.

Lietuvoje kai kurių PMR programų pradžioje studentams privaloma mokyklinė praktika, kurios metu jie stebi, reflektuoja, aptaria matytus ugdymo proceso atvejus. Jie praleidžia kelias savaites įvairiose



ugdymo įstaigose. Tokio pobūdžio praktika egzistuoja ir kitose šalyse (pvz., Austrijoje, Latvijoje) ir atitinka JAV mokslininkų tyrimų rezultatus (Darling-Hammond ir kolegos, 2005). Anot jų, būsimoji mokytojai turėtų stebėjimo praktiką atlikti būtent studijų pradžioje. Studijų pradžioje įgyta patirtis gali tapti puikia dirva teorinėms disciplinoms ir padėti studentams suvokti jų mokymosi pagrindumą ir svarbą.

Kai kuriose šalyse būsimoji mokytojai kasmet rengia praktinių įgūdžių tobulinimo planus.

Danijoje 2007 m. Mokytojų rengimo Danijos Folkeskole aktas teigia, kad mokymo kompetencijų studentai turėtų įgyti praktikos mokykloje metu, per 24 savaites (36 EK) per ketverių metų trukmės studijų programą. Kasmet skiriama daugiausia dėmesio mokytojo kompetencijai ugdyti vis kitoje srityje, kaip antai:

- 1 metais – mokytojo identitetas, mokykla ir ir ugdymo kultūra;
- 2 metais – tikslai, mokymo proceso turinys ir jo vertinimas;
- 3 metais – bendradarbiavimas ir ugdymosi aplinka;
- 4 metais – mokymo profesionalumas.

Norvegijoje panašus modelis taikomas įvairioms temoms nagrinėti praktikos mokykloje laikotarpiams: 1 metais – mokytojo vaidmuo ir didaktika; 2 metais – studentų įvairovė; 3 ir 4 metais – mokykla kaip organizacija ir profesionalų bendruomenė, bendradarbiavimas su tėvais ir kitais asmenimis.

Oslo universitete parengtas naujas privalomas kursas, kuris bus diegiamas 2011–2012 m. Studentai renkasi matematiką, pedagogiką ir vieną papildomą discipliną kartu su IKT. Šį kursą parengti paskatino fakto, kad pagrindinio ugdymo programų turinys tampa vis įmantresnis, todėl tautinių mažumų mokiniai dėl nepakankamo valstybinės kalbos mokėjimo gali būti labiau pažeidžiami teksto prasmės suvokimo srityje. Šio kurso metu siekiama ugdyti studentų praktinius įgūdžius per pavasario semestro keturių savaičių laikotarpį.

Prieš nukreipiant studentus praktikai, jie išklauso teorijos apie bazinius įvairių dalykų mokymo įgūdžius. Po to vadovaujant kolegijos dėstytojams, jie rengia pamokų planus, numato kaip jie toliau tobulins bazinius įgūdžius, reikalingus ugdyti mokinius, kuriems



norvegų kalba yra gimtoji ir kuriems ne. Galiausiai praktikos metu drauge su kolegijos dėstytoju ir su tuo pamokos planu studentas keliauja į daugiakultūrę klasę.

Ši programa padeda suprasti interdisciplininę „esminių kompetencijų“ prigimtį, bendradarbiavimo su kolegomis svarbą ir tobulinti mokytojui būtinus įgūdžius. PMR studentai taip pat turi atlikti tyrimą ir parašyti tyrimo duomenimis pagrįstą darbą. Nepakankamas skaitomo teksto supratimas turi neigiamos įtakos kiekvieno mokinio mokymosi rezultatams, bet ypač stipriai tai atsiliepia mokinių, kuriems norvegų kalba ne gimtoji, mokymuisi. Labai svarbu būsimesiems mokytojams išmokti ugdymo procese aktyviai remtis skirtingomis lingvistinėmis ir kultūrinėmis kompetencijomis, kurias paprastai turi klasės mokiniai.


Nors pabrėžiama būtinybė studentams išsiugdyti esmines kompetencijas, pateikiamas pavyzdys atskleidžia, kaip turinio „integravimas“ į įvairių dalykinį kursą/sritis padeda giliau suvokti esminių kompetencijų interdisciplininę prigimtį ir bendradarbiavimo su kolegomis mokytojais reikšmę.

Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje) Mokyklų tobulinimo agentūra (Training and Development Agency for Schools (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>) rengia metodinę medžiagą PMR ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programoms.

PMR programoms skirtą medžiagos paketą sudaro: praktinis vadovas, svarbiausia informacija apie įtrauktį švietime, videoklipai ir rekomendacijos pamokų stebėjimo klausimais. Medžiagą vienu metų trukmės podiplominių studijų programoms sudaro: informacija, parengta įvairių dalykų turinio pagrindu ir užduočių paketas individualiam mokymuisi. Siekdami atlikti šias privalomas užduotis visi besitobulinantys turi 6–8 valandas intensyviai dirbti drauge su paskirtu mokiniu, patiriančiu mokymosi sunkumų arba neįgaliu.

Užduoties atlikimo etapai: stebėjimas, medžiagos apie mokinį skaitymas ir jo ugdymo proceso planavimas, vadovaujant mokyklos mokinių, turinčių SUP, ugdymo koordinatoriui ir PMR programą atstovaujančiam koordinatoriui, priskirtam tai mokyklai, kurioje mokytojas tobulinasi.

Programos dalyviai įgyja personalizuoto ugdymo kompetencijų, išsiugdo teigiamą nuostatą, užmezga kontaktų su mokiniais,



turinčiais SUP/negalia, įgyja žinių apie ugdymo procesą ir praktinių įgūdžių. Dėstytojai, PMR programų studentai ir dalyvavę mokiniai, teigė, kad jis visiems naudingas.

Šalių ataskaitos ir literatūros apžvalga padėjo priėti išvados, kad būtina parengti konceptualias gaires, padėsiančias studentams susieti teoriją, kurios jie mokosi, su praktika. Jei šitai nebus padaryta, mokykloje atliekama praktika gali nusverti teorines studijas aukštojoje mokykloje – o juk daugeliui šalių sunku užtikrinti praktiką mokyklose, kur ugdymo procesas kokybiškas – ir studentams pradėjus dirbti mokytojais, tai gali turėti neigiamos įtakos inkluzinio ugdymo plėtrai.

Jungtinėje Karalystėje (Šiaurės Airijoje) akademinis studijų programos komponentas „materializuojamas“ mokykloje praktikos metu. Studentai reflektuoja, vertina pasiekimus. Studijų programos pabaigoje paskutinį kartą atlikdami praktiką, studentai glaudžiai dirba su klasės mokytoju, pagalbą mokiniams teikiančiu specialistu ir kitais profesionalais. Jie visi drauge siekia gerai pažinti pasirinktą mokinį ir padaryti viską, kad jo asmeninė įtrauktis ugdymo proceso metu ir mokyklos gyvenime būtų sėkminga. Jie veda užrašus, juose išskiria šio mokinio ugdymosi prioritetus ir ugdymosi bei pagalbos poreikius, aptaria, kokių sunkumų ugdymesi jam sukelia sutrikimai ar negalia. Numatomi tikslai ir įvertinami gauti rezultatai. Studentai teigia, kad ši užduotis jiems yra iššūkis, bet labai patrauklus ir vertas pastangų, įdomus paskutinės praktikos mokykloje elementas. Jie teigia suvokiantys, kad, netgi neturint patirties, pakankamai žinių, įgūdžių ir išteklių, įmanoma kiekvieną mokinį priimti noriai, kad jis jaustųsi priklausąs klasės bendruomenei, kad yra vertingas jos narys. Studentai išmoksta: dirbti klasėje, kurioje mokiniai turi įvairių ugdymosi poreikių, bendradarbiauti, tirti, teikti pagalbą, diferencijuoti ugdymo procesą, vykdyti stebėseną ir mokinių pasiekimų vertinimą.

Pagalba ir vadovavimas studentų praktikai vaidina lemiamą vaidmenį, siekiant užtikrinti jų rengimo būti mokytojais, kokybę. Pateikti pavyzdžiai parodė, koks svarbus aukštosios mokyklos ir mokyklos, kurioje studentai atlieka praktiką, ryšys. Labai svarbus ir darbuotojų, vadovaujančių praktikantams pasirėngimas.



4.1 Santrauka

Šioje dalyje aptarta būsimųjų mokytojų praktikos mokykloje svarba. Kaip pažymi Hagger ir Macintyre (2006): „nesvarbu, ko turėtų studentai išmokti, kad ateityje jų profesinė karjera būtų sėkminga, jie šių dalykų turi mokytis mokykloje“ (psl. 65).

Nors nelengva mokomajai praktikai atlikti rasti tinkamų inkluzinių mokyklų, šalių ataskaitose buvo pateikta daug inovacijų pavyzdžių, atskleidusių, kad rūpestingai suplanuotas praktikos turinys ir profesionali pagalba studentams užpildo spragą tarp teorijos ir praktikos. Tai taip pat suteikia studentams galimybę išsiaiškinti savo pačių nuostatas ir įsitikinimus, vertybes ir pradėti ugdytis įgūdžius, būtinus dirbti klasėje, kurioje reikia atsižvelgti į mokinių ugdymosi poreikių įvairovę. Būtinai platesnio masto, sisteminiai pokyčiai, inkluzinio ugdymo plėtrai skatinti. Taip pat būtina sudaryti sąlygas dėstytojams, mokyklos praktikos vadovams tobulėti. Šie klausimai aptariami tolesniuose skyriuose.



5. MOKYTOJŲ RENGĖJAI

Ataskaitoje „Mokytojų rengėjų profesinis tobulinimasis“ (Europos Komisija, 2010 m. birželis) mokytojų rengėjai apibūdinami taip: „visi tie, kurie aktyviai dalyvauja (formaliajame) studentų, siekiančių tapti mokytojais, rengime ir dirbančių mokytojų kvalifikacijos tobulinime“ (psl. 3). Šiai grupei priskiriami dirbantieji Pirminio mokytojų rengimo (PMR) ir Tęstinio profesinio tobulėjimo programose.

Šis apibrėžimas rodo, kad mokytojų rengėjai – labai heterogeniška grupė. Šiame projekte daugiausia dėmesio buvo skiriama dėstytojams, dirbantiems aukštosiose mokyklose, nors daug šioje ataskaitoje minimų įžvalgų, susijusių su mokytojų rengėjais, dirbančiais mokyklose ar kitose ugdymo įstaigose.

Kai kuriose šalyse aukštosiose mokyklose dirbantys dėstytojai, mokytojų rengėjai, turi aukštas akademinės kvalifikacijos reikiamoje srityje (magistro arba daktaro laipsnį). Didelė ir įvairi pedagoginio darbo įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo srityje patirtis vis dažniau priskiriama prie privalumų. Tačiau Europos Komisijos veikla, skirta mokytojų rengėjų profesinio tobulinimosi klausimams, atskleidė, kad daugelyje šalių nėra nustatyta jokių reikalavimų, kad taptum mokytojų rengėju ir kad ši veiklos grupė tik nedrąsiai minima šalia kitų akademinų disciplinų.

Snoek, Swenne ir van der Klink (2009) nagrinėjo teisės aktus, reglamentuojančius mokytojų rengimą tarptautiniu mastu. Jie nustatė, kad yra labai mažai nuorodų apie mokytojus rengiančių dėstytojų profesionalumą. Mokslininkai siūlo tobulinti priėmimo į darbą ir dėstytojų profesinio tobulinimosi procesą, sustiprinti jų, kaip specializuotos profesionalų grupės, statusą visuomenėje.

Agentūros projekto metu surinkti duomenys rodo, kad aukštųjų mokyklų, vykdančių programas apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymą, darbuotojai dažniausiai turi reikiamą kvalifikaciją ir patirties, tokie reikalavimai nekeliama dėstantiems bendrajį kursą.

Austrijoje dėstytoju gali dirbti asmuo, mažiausiai septynerius metus dirbęs mokytoju, turintis bent šiek tiek inkliuzinio ugdymo patirties. (pvz., darbo su sutrikusio elgesio vaikais, migrantais, gabiais vaikais). Kitose šalyse pageidaujama, kad dėstytojas būtų įgijęs naujos (neseniai dirbęs mokytoju) ir reikiamos pedagoginės patirties.



Iš tiesų tokios naujos ir reikiamos kokybiškam dėstytojo darbui aukštosiose patirties turi tie, kurie derina dėstytojo darbą ir mokytojo darbą bazinėse bendrojo ugdymo mokyklose (pvz., kaip Suomijoje).

Skiriasi ir bendrųjų disciplinų ir įgijusių specializaciją SUP/negalios, įvairovės srityse dėstytojų bendradarbiavimo lygmuo. Daugelio šalių aukštosiose mokyklose bendradarbiaujama neformaliai, tačiau kai kur (pvz., Maltoje) siekiama jį formaliai apibrėžti. Kai kuriose šalyse pastaruoju metu PMR programose reikia kvalifikacijų abiejose srityse, t. y. ir bendrajame ir specialiajame ugdyme, kad atotrūkis tarp jų sumažėtų.

Dėstytojams bendradarbiauti trukdo tai, kad jie reguliariai kasdien net nesusitinka, drauge nedirba. Geografinė prasme įvairūs kursai dėstomi įvairiose vietose, tai irgi apsunkina bendradarbiavimą. Austrijos ataskaitoje teigiama, kad dėl finansinių sunkumų „dubliuoti personalą“ daugelyje aukštųjų mokyklų neturinčių ir turinčių specializaciją dėstytojų bendradarbiavimas ribotas.

Yra susitarta, kad visi mokytojų rengėjai dėstytojais turi praktiškai išmėginti daugiau įvairių dėstytojų metodų, tokių, kurie buvo paminėti anksčiau. Tai pasakyta Jungtinės Karalystės (Šiaurės Airijos) ataskaitoje: „PMR programose dėstytojų metodai turi būsimojus mokytojus skatinti bendradarbiauti, reflektuoti ir diskutuoti“.

Boyd ir kolegos (2007) teigia, kad aukštųjų mokyklų dėstytojais susiduria su iššūkiu – jie turi tolti nuo dėstytojų griežtai ribotoje erdvėje (tokių pavyzdžių daugybė), ir artėti prie kitokio dėstytojų supratimo plačiai suprantamoje studijų aplinkoje. Ją sudaro šalia kitų komponentų ir bendradarbiavimas, galimybės reflektuoti, asmeninis tobulėjimas, profesinių ribų išplėtimas. Dėstytojams, tapusiems būsimojų mokytojų rengėjais, anot Swennen ir van der Klink (2009), būtina suvokti, kad tai ypatinga profesija, reikalaujanti turėti kompetencijų mokyti (t. y. mokyti *apie* mokymą).

Dėstytojais turėtų idealiai modeliuoti inkliuzinio mokymosi (studijų) situacijas. Bet Burns ir Shadoian-Gersing (2010) pastebi, kad labai nedaug dabartinės kartos mokytojų ir dėstytojų patys kaip buvę mokiniai yra asmeniškai patyrę inkliuzinio ugdymo ypatumus, todėl sunku tikėtis pokyčių mokyme ir dėstytojų.

Ispanijos ataskaitoje išreikštas tikėjimas, kad studentų mokymo metodai, kuriuos taiko dėstytojai, turės didžiausią įtaką būsimojų mokytojų gebėjimams ir motyvacijai ateityje ugdymo procese



naudotis įtrauktį skatinančiais metodais. Ataskaitos autoriai pabrėžia, kad aukštosios mokyklos dėstytojai patys turėtų rodyti pavyzdį – dėstyimą grįsti principais, naudotis atitinkamomis, kurie skatintų įtrauktį. Pavyzdžiui:

- Būti tolerantiškiems ir gerbti studentus, nepriklausomai nuo jų skirtubių, parodyti, kad įvairovė tik praturtina dėstyimą;
- Žinoti kiekvieno studento „startinę padėtį“, išsiaiškinti, ką jie jau žino apie dalyką, kurį studijuos. Tik po to pradėti dėstyti naujus dalykus;
- Skatinti kiekvieną studentą aktyviai dalyvauti studijų procese, tai reiškia, kad dėstytojas turi atsižvelgti į studentų įgūdžių įvairovę, studijavimo stilių ir motyvaciją;
- Skatinti galimybę individualizuoti studijų turinį, įgalinti studentus patiems jį rinktis, ir naudoti skirtingus būdus jų pasiekimams įvertinti;
- Taikyti įvairius pasiekimų vertinimo metodus, kaupti skirtingus duomenis (įrodymus) apie studentų pažangą ir pasiekimus;
- Teikti užduotis, reikalaujančias, kad studentai tarpusavyje bendradarbiautų ir dirbtų komandose, tačiau kiekvienas aiškiai atsiskaitytų už savo asmeninį indėlį;
- Dėstyimo procese naudotis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT) ir padidinti medžiagos turinio prieinamumą ir galimybes dalyvauti;
- Atvirai savo darbe vadovautis tokiomis vertybėmis ir etikos principais, kurie dera su kiekvieno žmogaus teise įgyti kokybišką išsilavinimą;
- Visuomet remti kritinę refleksiją apie nuostatas ir įsitikinimus, susijusius su įvairovės tema, inkliuzinio ugdymo įgyvendinimu tikrovėje. Daryti tai skirtingais būdais.

Islandijos ataskaitoje taip pat teigiama, kad dėstytojai patys turėtų būti nuėję kelią, kurį siūlo studentams. Jie turėtų pademonstruoti daugybę inkliuzinės pedagogikos būdų. Islandijos universitete būsimiesiems mokytojams siūlomas pasirenkamas kursas apie inkliuzinį ugdymą, kurį dėsto dėstytojas ir pagrindinės mokyklos mokytojas, inkliuzinio ugdymo specialistas. Studentai supažindinami



su ugdymo programos rengimo gairėmis ir išaiškinama kaip kurti ugdymosi aplinką labai įvairiai mokinių grupei.

Vis dažniau kurso turinį sudaro ne tik paskaitos ir seminarai, bet diskusijos ir refleksija, užduočių atlikimas bendradarbiaujant grupės studentams, dėstytojams ir kitiems asmenims. Rengiant studentus Lenkijos aukštosiose mokyklose itin naudojami aktyvūs metodai: pamokų filmavimas, vėliau filmuotos medžiagos aptarimas ir vaidyba, pasiskirsčius vaidmenimis. Daugelio šalių PMR būdinga naudoti įvairių metodų derinį: ir formalių ir aktyviųjų (problemos analizės metodą, savo paties patirties analizę). Inovacijos pasireiškia ir „modeliavimo“ principais, tokiais kaip universalus dizainas ir skirtingi supažindinimo su turiniu būdai, skatinantys studentus aktyviai dalyvauti ir reikšti savo nuomonę.

5.1 Profesinis tobulėjimas

Daugelyje šalių aukštosios mokyklos rūpinasi dėstytojų kvalifikacijos tobulinimu. Jie gali tobulėti dalyvaudami formaliai akredituotuose kursuose, domėdamiesi naujausia informacija, dalyvaudami nacionalinio ir tarptautinio lygio konferencijose ir atlikdami mokslinį tiriamąjį darbą. Tačiau šie būdai tinkami aukštosiose mokyklose dirbantiems dėstytojams, bet mažai ką turi bendro su bendrojo ugdymo mokyklose dirbančiais praktikos vadovais ir pan.

Estijoje visi universitetai vykdo kursą „Dėstymas aukštosiose mokyklose“, kurio turinio dalis yra apie visuomenės įvairovę. „Programa Eduko“ tai tęstinių studijų programa. Ji skatina rinktis įvairius kursus, seminarus, dalyvauti vasaros ir žiemos mokyklose. Visų šių veiklų turinys skirtas mokytojų rengimo temai. 2008 m. Lietuvos mokytojų kompetencijų centras parengė rekomendacijas dėl kuratorių ir konsultantų rengimo bendrojo ugdymo mokyklų bazėje.

Švedijoje dėstytojai, rengiantys mokytojus, tobulėja glaudžiai bendradarbiaudami su mokyklomis, vadovaudami pedagoginei praktikai ir vykdydami tyrimus. Belgijoje (flamandų bendruomenėje) dėstytojai vertina tiriamąją veiklą ir dalyvavimą bakalauro ir podiplominėse programose (pvz. antroje bakalauro programoje su profesine specializacija). Ten pat vykdoma ir programa, kurios turinys – specialieji ugdymosi poreikiai.

Mokyklų administracija ir studentų mokyklinės praktikos vadovai bei konsultantai taip pat atlieka svarbų vaidmenį PMR, todėl jiems taip pat turėtų būti sudarytos galimybės tobulėti.



Nors daugelyje šalių dėstytojai savo iniciatyva dalyvauja nacionalinio ir tarptautinio lygmens projektuose, tyrėjų asociacijų veikloje, atrodo, kad ši mokytojų rengėjų veikla ir jų profesinis tobulėjimas vyksta nenuosekliai, dažnai „tam kartui“ prireikus. Tyrimai (Boyd ir kt., 2006; Murray, 2005) rodo, kad naujai pradėjusių dirbti mokytojų rengėjų niekas nesupažindina netgi su šios profesijos pagrindais, o kartais tas „įvadas“ būna visai neadekvatus, dažnai vyksta pačių fakultetų viduje ir yra neformalaus pobūdžio mokymasis. Siekiant patobulinti mokytojų rengimą inkluziniam švietimui, būtina, kad dėstytojų profesinis tobulėjimas taptų sistemingas, jie nuolat atnaujintų savo žinias, ypač susijusias su mokinių ugdymosi poreikių įvairovės klausimais.

5.2 Santrauka

Mokytojų rengėjų kvalifikacija ir patirtis – o iš tikrųjų ir jų vaidmenys šiame procese – Europos šalyse labai skiriasi, kaip ir fakultetų bei pačių dėstytojų bendradarbiavimo galimybės. O ši aplinkybė gali neigiamai įtakoti programų apie inkluzinio ugdymo plėtrą parengimą ir įgyvendinimą. Panašu, kad nei mokytojų rengėjai, dirbantys aukštosiose mokyklose, nei dirbantys mokyklose, neturi galimybių nuosekliam profesiniam tobulėjimui. Ir šią padėtį reikėtų nedelsiant taisyti, tobulinant mokytojų rengėjo „paslėptą profesiją“ (Europos Komisija, 2010, psl. 1).



6. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS

Daugiau nei 75% projekte dalyvavusių šalių mini reikalavimus mokytojų kompetencijoms arba standartus. Dažniausiai dėl to susitarta nacionaliniu lygmeniu, o kai kur reglamentuota teisės aktais, bet esama šalių, kur esama rekomendacijų ir jos neprivalomos. Yra šalių, kur centralizuotai nesusitarta, bet aukštosioms mokykloms parengtos gairės nacionaliniu arba regiono lygmeniu. Ir netgi esant trokštamiems mokytojų rengimo standartams ar nustatytoms kompetencijoms, daugelyje šalių mokytojų rengimo kurso/programos turinys ir jo įgyvendinimas praktiškai priklauso tik nuo konkrečių aukštųjų mokyklų. Apibendrinta informacija apie PMR, reikalavimus kompetencijoms inkluziniam švietimui pateikta: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek ir kolegos (2009) teigia, kad „aukščiausias prioritetas šalims – aiškiai, glaustai apibrėžti mokytojo profilį arba lūkesčius – ką baigęs studijas mokytojas turėtų žinoti ir mokėtų atlikti“ (psl. 2). Diskusijose kai kurie projekto ekspertai teigė, kad švietimo sistemos tampa vis labiau priklausomos nuo rinkos poreikių ir paslaugų pirkimų. Aukštosios mokyklos gali pirkti kurso turinį ir jo įgyvendinimo paslaugas iš daugelio tiekėjų, todėl, anot kai kurių ekspertų, dabar dar svarbiau siekti, kad būsimieji mokytojai būtų rengiami taip, kad baigę studijas turėtų norimas kompetencijas. Tai būtina, jei norima užtikrinti mokytojų rengimo politikos ir jos veiksmingumo vertinimo nuoseklumą.

Sąvokos „kompetencijos“ ir „standartai“ negali pakeisti viena kitos, o TE4I projekto ekspertai susitarė dėl šių apibrėžimų:

- Standartai apibrėžia visumą priemonių, kuriomis vadovaujantis galima įvertinti apibendrintus rezultatus pasibaigus studentų (būsimųjų mokytojų)/mokytojų/mokytojų rengimo programai;
- Kompetencijas PMR studentai ir mokytojai ugdoosi studijuodami, jas tobulindami ir atskleisdami vis daugiau meistriškumo įvairiose vietose ir situacijose. Jos formuoja paties PMR ir tolesnio profesinio tobulėjimo pagrindą.

3.3 poskyryje aptartų mokytojų rengimo modelių – atskiro, integruoto ar sujungto – pasirinkimas ir įgyvendinimas irgi turi įtakos standartams ir kompetencijoms. Esama šalių, kur daugiausia



dėmesio skiriama inkluzinio ugdymo klausimams bendruosiuose mokytojų rengimo standartuose ar kompetencijų reglamente, skirtame PMR. Taip pat esama šalių, parengusių specifinius reikalavimus, siekiančių, kad inkluzijos samprata ir praktinis įgyvendinimas įgautų platesnį supratimą. Tai savo ruožtu kelia anksčiau aptartą dilemą. Juk šių temų nagrinėjimas, ugdant bendrąsias kompetencijas, gali sumenkinti koncepto svarbą ir jį „ištirpdyti“ bendrajame programos turinyje – tačiau, žvelgiant į tolesnę perspektyvą, tai, atrodo, būtų idealus sprendimas.

Portugalijoje inkluzijos principas suvokiamas kaip integrali šalies kultūros dalis, todėl tikimasi, kad kiekvienas pradinio ugdymo programos mokytojas turi kompetencijų inkluziniam ugdymui plėtoti. Mokytojas, turintis šių kompetencijų moka:

- Konstruoti ugdymo turinį inkluzinėje aplinkoje, panaudodamas savo žinias ir gebėjimus, reikalingus mokinių ugdymuisi skatinti;
- Organizuoti, vystyti ir vertinti ugdymo procesą, remdamasis konkrečia kiekvienos situacijos analize, atsižvelgdamas į kiekvieno mokinio žinių, įgūdžių ir patirties įvairovę jam pradedant mokytis arba tęsiant;
- Ugdyti pagarbą kitiems žmonėms ir kultūroms, skatinti kitų kalbų mokymąsi, telkti visus įmanomus išteklius šiam tikslui pasiekti;
- Skatinti mokinių aktyvumą, bendradarbiavimą, solidarumą ir pagarbą demokratiškumui švietime.

Prancūzijoje buvo aprašyta 10 gebėjimų, būtinų kiekvienam mokytojui. Šalies ataskaitoje išsamiai apie juos kalbama ir pagrindžiama jų svarba inkluziniam ugdymui.

Flamandų bendruomenės koledžas Belgijoje, rengiantis pradinių klasių mokytojus, vykdė tyrimą. Norėta išsiaiškinti, kokių esminių kompetencijų turi turėti mokytojai inkluziniam ugdymui plėtoti pradiniam ugdyme. Jos galėtų tapti ugdymo programos keitimo pagrindu. Pradžioje tyrėjai aiškinosi, kokių kompetencijų reikia specialiųjų ugdymosi poreikių srityje, tačiau pabaigoje tai nebeatrodė reikšmingiausiu dalyku inkluzinio ugdymo plėtrai. Lemiamos inkluziniam ugdymui buvo įvardytos šios kompetencijos, ypač paskutinė, susijusi su nuostatom: rūpinimasis, kad mokiniai gerai jaustųsi; programos diferenciacija, pagalba ir vertinimas




(pageidautina, klasėje); glaudesnis bendradarbiavimas su tėvais; bendradarbiavimas su mokyklos kolegomis ir specialistais; smalsumas, kritinis mąstymas, lankstumas ir atsakomybės jausmas.

Norvegijos ataskaitoje pažymima: „naujos kartos mokytojai turėtų ne tik atpažinti savo mokinių SUP ir imtis priemonių atsižvelgti į juos ... iš jų, kaip mokytojų, tikimasi mokymosi sunkumų prevencijos ir ugdymo metodų pritaikymo, prielaidų sudarymo kiekvieno atskiro mokinio ugdymuisi, geros inkluzinės klasės aplinkos puoselėjimo“ (psl. 5). Norvegijoje norintys dirbti mokytojais turi žinoti švietimui keliamus tikslus, vertybinį ugdymo programų pagrindą, teisės aktus, reglamentuojančius švietimą, bei mokinių teises.

Austrijoje manoma, kad kompetencijos tai asmeninės savybės, būtinos sėkmingai susitvarkyti tam tikrose situacijose; jos apima ne tik kognityvinius ir metakognityvinius, bet ir su motyvacija susijusius aspektus. Kompetencijos, reikalingos mokytojui inkluzinėje švietimo sistemoje, išdėstytos Švietimo ministerijos parengtame reglamente (Feyerer ir kiti, 2006), anot kurio, mokytojas turi mokėti:

- Diferencijuoti ir individualizuoti ugdymą, pritaikyti ugdymo metodus;
- Naudotis ir rengti mokymo priemones, kurti ugdymosi aplinką;
- Vertinti mokinių pasiekimus, skatinti mokinio motyvaciją mokytis, palaikyti grįžtamąjį ryšį;
- Bendradarbiauti su mokytojais, tėvais, ir kitų žinybų/sričių specialistais;
- Savo veiksmus pagrįsti vertybėmis ir įsitikinimais;
- Ugdyti mokinius iš įvairios kultūrinės aplinkos, berniukus ir mergaites, gabius ir talentingus mokinius;
- Savarankiškai tobulėti, atliekant tyrimus, įgyjant įvairios patirties;
- Užtikrinti kokybę, tobulinti mokyklos ugdymosi aplinką, (pvz., panaudojant Inkluzijos indeksą);
- Palaikyti gerus ryšius su visais mokyklos partneriais, formuoti teigiamą visuomenės nuomonę.

Septyni Jungtinės Karalystės (Škotijos) universitetai bendradarbiaudami parengė Inkluzijos gaires, kuriomis galima būtų vadovautis PMR ir padidinti mokytojų rengimo kokybę. Jose pabrėžiama mokytojų profesinio tobulėjimo svarba per visą jų



karjeros laikotarpį. Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje, Šiaurės Airijoje ir Velse) mokytojų rengimo išvardyta dauguma jau minėtų kompetencijų. Jos yra integrali visų būsimųjų mokytojų rengimo standartų dalis.

Lietuvoje Mokytojų profesinės kompetencijos profilyje (2007) išskirtos 4 kompetencijų sritys: bendrosios kultūrinės kompetencijos, profesinės kompetencijos, bendrosios kompetencijos ir specialiosios kompetencijos. Nors dauguma šių kompetencijų sutampa su jau anksčiau minėtomis, Lietuva dar pabrėžia, kad būtina:

- Pripažinti namų aplinkos svarbą vaiko ugdymuisi ir šeimos vertybių įvairovę;
- Ugdyti mokinius remiantis humanistinėmis vertybėmis;
- Kurti ugdymosi aplinką, remiantis tolerancija ir bendradarbiavimu.

Čekijoje, pavyzdžiui Prahos Karolio universitete, studentai išklauso kursą apie bendradarbiavimą su tėvais tobulinimą. Kitos šalys, pavyzdžiui, Slovėnija ypač skatina tarpžinybinį bendradarbiavimą, kai kurios mokyklos skaityti paskaitas kviečia įvairių agentūrų lektorius. Estijos Tartu universitete studentai privalo išklausti kursą „Pedagoginė komunikacija“. Jo metu PMR studentai turi galimybę inicijuoti ir palaikyti kontaktą su vaikais ir jų tėvais iš įvairių socialinių sluoksnių. Jie dalyvauja įvairiose veiklose, kurių metu būtina bendradarbiauti, kurios reikalauja tarpusavio supratimo. Tokiu būdu studentai išsiugdo supratimą apie žmonių įvairovę ir teigiamas nuostatas skirtingiems žmonėms.

Projekto literatūros apžvalga, šalių ataskaitos ir studijų vizitai patvirtina, kad reflekyvioji praktika yra raktas į asmenines mokytojų kompetencijas, o ypač padeda išsiugdyti:

- Atvirumą naujoms idėjoms (norą „žinoti“ ir ieškoti naujovių), atsakomybės jausmą (numatyti mokinio ugdymosi pasiekimų pasekmes jo tolesniam gyvenimui) ir nuoširdumą;
- Gebėjimą vertinti remiantis tyrimais – veiklos refleksija ir refleksija veiksmams numatyti (Schön, 1983);
- Kūrybingu už mokyklos ribų parengtų gairių/rekomendacijų pritaikymu ugdymo procese, domėjimasi „gautų tiesų“ patikimumu (Pollard ir kolegos, 2005).



2011 m. projekto mokomųjų vizitų metu buvo pabrėžiama, kad mokytojams reikia pasiręsti savo pačių veiklos planus, juos suderinti su mokyklų vadovais ir inspektorais, kurie turėtų skatinti „profesinę laisvę“ ir inovacijas mokytojų, turinčių įvairios patirties ir gebėjimų, tarpe.

Lauriala (2011) tiki, kad situacijos klasėje sudėtingumas priverčia mokytoją savarankiškai ieškoti sprendimų. Todėl mokytojai turi ugdytis savo asmeninį profesinį identitetą, kaupti žinias, turėti savo asmeninę ugdymo filosofiją.

Sciberras (2011) taip pat teigė, kad, norint diegti inkluzinio ugdymo nuostatas, lemiamu veiksniu tampa pagarba mokytojų įvairovei ir kūrimas aplinkos, palankios jų kūrybingumui skleisti. Mokslininkė mano, kad mokytojas, jaučiantis aplinkinių pagarbą ir paramą savo idėjų, metodų „kitoniškumui“, bus labiau linkęs kurti ugdymosi aplinką, skatinančią kiekvieno mokinio įtrauktį.

6.1 Kompetencijų vertinimas

Siekiant nustatyti aukščiau minėtų kompetencijų, mokytojų rengimo profilių nustatymo poveikį pačiam PMR, reikėtų turėti įrankių šiam poveikiui nuolat matuoti. Panašu, kad tokia procedūra pareikalautų mokytojų rengėjus išsiugdyti naujų įgūdžių. Juk jie turėtų įvertinti norinčių tapti mokytojais studentų turimas kompetencijas ir remdamiesi jomis dėstyti.

Warford (2011) primena Vygotskio (1986) Artimiausio vystymosi zonos teoriją, mėgindamas ją pritaikyti PMR. Jis teigia, kad atspirties taškais mokytojo rengimo planui turėtų tapti tai, ką studentas gali atlikti be pagalbos ir tai, ką jis potencialiai galėtų pasiekti, jeigu jam būtų teikiama kryptinga labiau patyrusiųjų parama.

Auštinės Austrijos mokytojų rengimo kolegijos programoje diferencijuojamos šių sričių kompetencijų siekiančių studijos: dalyko mokytojo parengimas (mokymo kompetencija); mokėjimas ugdyti jaunuolius (ugdymo kompetencija); sėkmė darbinėje veikloje (asmeninė kompetencija); aktyvus organizacinis darbas mokykloje (mokyklos tobulinimo kompetencija). Kompetencija ugdyti įvairius mokinius „pažymėta“ susijusi su visomis sritimis.

Mokytojų rengėjai išskyrė sekačius kompetencijų ugdymosi etapus:

- Naivūs veiksmai ir pamėgdžiojimas;



- Veikla pagal instrukcijas;
- Žinių transformavimas ir apibendrinimas;
- Savikontrolė.

Kolegija pripažįsta, kad ne visi studentai pradeda tobulinti kompetencijas nuo pirmosios pakopos, ir kad skirtingų kompetencijų įgyjama skirtingu laiku. Minėtos pakopos iliustruoja mokytojų savarankiškumo augimą, refleksijos svarbą tam, kad būtų išvengta bet kokio „automatinio“ panaudojimo, nesuvokus prasmės. Tikslas – nuolat skatinti teorijos ir praktikos sąveiką, teorines žinias kiek tik įmanoma greičiau pritaikant pedagoginėje praktikoje. Skatinama refleksija, siekiama, kad teorinės žinios neliktų tiesiog sausa teorija, o jų naudą studentai pajustų ugdymo situacijose. Kadangi neįmanoma kompetencijų tiesiogiai stebėti, vertinama veikla, kuriai atlikti reikia turėti tam tikrų kompetencijų ir jomis aktyviai pasinaudoti.

Jansma (2011) lygina profesines kompetencijas su ledkalniu, kai matoma tik viršūnė (tai mokytojo atliekama veikla). Žemiau, „po vandeniu“, glūdi mokytojo asmeninės savybės, nuostatos ir įsitikinimai bei profesijos „įrankių paketas“, pagrįstas įgytomis žiniomis ir asmenine atsakomybe.

6.2 Santrauka

Apibendrinus, raktinės kompetencijos, kurias išskyrė dauguma šalių, pabrėždamos jų reikšmingumą inkluzinio ugdymo plėtrai, buvo šios:

- Refleksija apie savo pačių mokymąsi ir nuolatinė paieška informacijos, reikalingos iškilusioms problemoms spręsti ir inovacijoms diegti;
- Rūpinimasis, kad mokiniai gerai jaustųsi, atsakomybė siekiant atsižvelgti į kiekvieno mokinio ugdymosi ir pagalbos poreikius, užtikrinant gerą mikroklimatą ir tarpusavio santykius;
- Bendradarbiavimas su kitais (specialistais, tėvais) vertinant ir planuojant ugdymosi turinį taip, kad kiekvienas mokinys būtų įtraukiamas į ugdymosi procesą, būtų atsižvelgta į mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, lygybės ir žmogaus teisių principus;
- Panaudojimas įvairių „inkliuzijos“ metodų ugdymosi procese, organizuojant mokymąsi grupėse, individualiai, atsižvelgiant į



mokinių amžių, jų gebėjimus, raidos stadiją ir naudojamų metodų veiksmingumo vertinimas;

- Skatinimas mokinius iš multilingvistinės aplinkos mokytis kalbos ir kultūrinę įvairovę suvokti kaip išteklius.

Tokių kompetencijų aprašų parengimui ir naudojimui jais PMR programose turėtų būti laikomas itin svarbiu veiksniumi PMR. Tačiau jų svarba nėra kiek ne menkesnė mokytojų profesinio tobulėjimo kelyje, pabrėžiant jų naudą inkluzinio ugdymo plėtrai, įtraukties švietime principų įgyvendinimui. Moran (2009) teigia, kad, tik gilindami kompetencijas, suprasdami gilesnę jų prasmę, dėstytojai ir studentai „suvokia savo pačių identitetą, savo vertybines nuostatas ir savo lemiamą vaidmenį vaikų, būsimųjų demokratinės visuomenės piliečių, ugdymo procese“ (psl. 8).



7. KOKYBĖS UŽTIKRINIMAS IR GRĮŽTAMASIS RYŠYS

Daugelyje šalių PMR programos privalo būti akredituotos, šiai procedūrai taikomi griežti reikalavimai. Akreditacija vykdoma centralizuotai arba ją vykdo švietimo ministerijos. Kokybė gali būti užtikrinama išorinio inspektavimo metu (pvz., Ofsted Anglijoje), deleguoti atstovai gali dalyvauti studijų programų vertinime, egzaminų komisijose. Esama ir kitokių studijų programų kokybės užtikrinimo modelių. Pavyzdžiui, išorinis studijų programų tinkamumo vertinimas (paprastai kartą per metus): išsiaiškinami studentų, būsimųjų mokytojų, studijų rezultatai, studijų programos įgyvendinimo procesai, vidinio įsivertinimo išdavos ir numatomos kokybės tobulinimo procedūros.

Airijoje Mokymo taryba neseniai nustatė kriterijus ir rekomendacijas dėl PMR programų vykdytojų stebėsenos. Šis vaidmuo skiriasi nuo programų peržiūros, tai nėra akademinė akreditacija, kuri irgi taikoma siekiant užtikrinti studijų programų kokybę. Akademinė akreditacija padeda nustatyti programos atitikimą reikalavimams, kad ją baigusiam studentui būtų suteiktas laipsnis/diplomas, nes profesinė akreditacija bet kuriai profesijai reiškia ar studijuojantis asmuo bus parengtas darbui pagal šią profesiją.

Kokybę užtikrinti galima ir vidiniu įsivertinimu, toks modelis taikomas Estijoje. Patarėjų taryboms, veikiančioms prie PMR programų (Programos tarybos) priklauso įvairūs sprendimus priimančys asmenys, taip pat ir studentų bei darbdavių deleguoti atstovai. Jie atsako už programos veiksmingumo vertinimą ir strateginio plano parengimą. Tačiau Estijos ataskaitoje pabrėžiama, kad darbdaviai turėtų būti labiau įtraukti į PMR programos dizaino ir disciplinų kurso įvertinimą. Kitos šalys taip pat minėjo, kad reikėtų įtraukti neįgaliuosius į programų turinio planavimą.

Nors vis dažniau vykdomos kvalifikuotų ir naujai parengtų mokytojų apklausos (NPM), pavyzdžiui, klausimynų pagalba, tik kelios šalys paminėjo, kad sistemingai vykdo NPM apklausas, prašo jų įvertinti PMR programas pasirengimo inkluziniam ugdymui aspektu.

Inkluzinio ugdymo projektas Jungtinėje Karalystėje (Škotijoje) domėjosi naujai parengtų mokytojų kompetencijomis. Buvo siekiama nustatyti vykdomų reformų veiksmingumą. Belgijos (flamandų bendruomenė) pastaruoju metu svarsto grįžtamojo ryšio su savo studentais palaikymo būdus. Siekiant atsižvelgti į ateityje laukiančius



iššūkius ir švietimo sistemų pokyčius, būtina griežtesnių kurso turinio įvertinimo ir grįžtamojo ryšio su naujai parengtais mokytojais palaikymo būdų. Gal būt, vertėtų susitarti, kurios kompetencijos bus vertinamos nustatant mokytojų pasirengimą inkluziniam ugdymui.

Airijoje kai kurios mokyklos naujai parengtus mokytojus konsultuoja ir tokiu būdu neformaliu būdu susirenka informacijos. Mokyklos pradėjusiems dirbti mokytojams veda seminarus, kurių metu jie turi pateikti informacijos apie buvusias studijas ir pirmaisiais mokytojavimo metais patirtus sunkumus bei įgytą patirtį. Viena institucija pripažino, kad jos absolventai pirmaisiais mokytojavimo metais kreipėsi į kolegiją prašydami pagalbos, jiems reikėjo ciko konsultacijų SUP/inkluzijos klausimais. Pasėkoje buvo parengta vasaros stovykla, kur mokymus vieni kitiems vedė naujai pradėję dirbti mokytojai. Šių vasaros kursų tikslas buvo išnagrinėti tuos klausimus, kurie kilo jiems pirmaisiais pedagoginio darbo metais.

Suomijos Tamperės universitete dėstytojai pakvietė studentus diskutuoti inkluzinio ugdymo tema. Tokios diskusijos taip pat vyko su naujai pradėjusiais dirbti, patyrusiais mokytojais ir tyrėjais. Įžvalgų ir siūlymų pagrindu buvo parengtas naujas kursas „Įvairovė švietimo sistemoje“.

PMR programų vykdytojai Jungtinėje Karalystėje (Velse) privalo kiekvieną studentą aprūpinti medžiaga Karjeros pradžios profilis (KPP), kuri turėtų jiems pereiti iš PMR į darbinę veiklą. NPM, pradėję dirbti mokykloje, privalo dalintis šia medžiaga su kuratoriumi, kuris paskirtas jiems teikti pagalbą pirmaisiais metais mokykloje. KPP padeda NPM sutelkti dėmesį į tikslus, keliamus jiems tik pradėjus dirbti, bendradarbiauti, planuoti veiklą, savo profesinį tobulėjimą ir palaikyti ryšį tarp PMR ir mokyklų, kuriose jie pradeda dirbti.

Daugelis šalių tobulina mokyklose dirbančių studentų praktikos vadovų rengimą ir stiprina jų vaidmenį (pvz., Austrija, Danija, Jungtinė Karalystė (Anglija), Švedija). Už pagrindinį ugdymą Norvegijoje atsako vietos bendruomenės. Mokytojų rengimo institucijos buvo paprašytos parengti 30-SK, nepilnos dienos studijų programas mokytojams, norintiems tapti mentoriais/kuratoriais. Tikimasi, kad programą baigęs asmenys įgis mentoriams reikalingų kvalifikacijų. Be to, programa turėtų paskatinti mokytojus siekti geresnės ugdymo kokybės.



Norvegijoje 2009 m. išleistoje Baltojoje knygoje teigiama, kad nerimą kelia tai, kad didelis skaičius studentų, norėjusių tapti mokytojais, nebaigia studijų. Taip pat didelis skaičius mokytojų palieka mokytojų gretas. Štai citata iš ataskaitos:

„Patirtis ir tyrimai rodo, kad pradėjusius dirbti mokytojus gali traumuoti ta realybė, su kuria jie susiduria klasėje, ir didžiulė atsakomybė, užgulanti jų pečius. Pedagoginę praktiką mokytojai atlieka parinktose mokyklose, palankioje ugdymosi aplinkoje, šalia būnant praktikos vadovui ... O patyręs mokytojas, kita vertus, jaučiasi esąs nesaugus ir vienišas. ... Taigi, nenuostabu, kad daugelis mokytojų mano, kad viso šito tiesiog per daug.“ (psl. 7).

Norvegai mano, kad vienas iš reformos uždavinių -- pradedantiems mokytojauti suteikti galimybę startuoti „švelniai“ ir tobulinti profesinį meistriškumą palaipsniui visą gyvenimą. Visi naujai pradėję dirbti mokytojai turės kvalifikuotus mentorius, kurie patars ir padės įgyti pasitikėjimo, patirties. Manoma, kad mokytojai turės daugiau galimybių tobulinti kompetencijas diskutuodami, tardamiesi, stebėdami kolegų veiklą mokykloje, aiškindamiesi, kaip atsispindi praktikoje tos teorijos, kurių buvo mokomasi PMR programose, kodėl kartais kyla konfliktas tarp teorinių nuostatų ir praktinio jų įgyvendinimo. Tikimasi, kad ateityje tai padės sumažinti mokytojų, nusprendusių nedirbti mokytojais, skaičių, nešvaistyti lėšų bei padidinti ugdymo kokybę mokyklose.

Kyla klausimas: kaipgi apibrėžti mokytojų rengėjų profesionalumo kokybę. Ar apie ją reikėtų spręsti pagal studentų akademinis pasiekimus? Jeigu apie mokytojų rengimo rezultatus mąstysime plačiau ir juos vertinsime, tuomet kaip juos apibrėžti ir pamatuoti? Reikia tolesnių tyrimų, jei norime atsakyti į šiuos klausimus.

7.1 Santrauka

Šiame skyriuje buvo aptartas mokytojų rengimo kokybės ir grįžtamojo ryšio su jais užtikrinimo klausimai. Akivaizdu, kad būtina griežtesnis ir sistemingas mokytojų rengimo programų ir grįžtamojo ryšio su absolventais kokybės vertinimas. Visi mokytojų rengėjai turėtų suprasti tokio vertinimo būtinybę.



8. MOKYTOJŲ RENGIMO POLITIKOS GAIRĖS

Daugelis aptartų 2 skyriuje klausimų, susijusių su mokytojų rengimu Europoje ir ne tik, buvo keliami šalių ataskaitose. Dabar jie bus apžvelgiami plačiau.

Daugelyje šalių esama teisės aktų, reglamentuojančių inkluzinio švietimo diegimą, kai kurios pasirengusios rekomendacinio pobūdžio strategijas arba veiksmų planus. Pastebima, kad *Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija* turi vis didesnę poveikį šalių teisėkūrai.


Daugumos šalių švietimo sistemose jau įvyko arba jose pastaruju metu vyksta dideli pokyčiai, ugdymo programų gairės keičiasi. Šį procesą įtakoja vienas ar daugiau veiksnių:

- Prasti mokinių pasiekimai, kuriuos atskleidė nacionaliniai arba tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai (pvz., PISA);
- Auganti vyresniųjų klasių mokinių „nemeilė“ mokyklai ir jų aukštas „nubyrėjimo“ lygis;
- Besikeičianti demografinė situacija ir augantis mokinių, kilusių iš skirtingos socialinės kultūrinės ir lingvistinės aplinkos, skaičius ;
- Poreikis revizuoti programas, kad jose būtų atspindėti esminiai prioritetai, pavyzdžiui, socialinės sanglaudos skatinimas ir atsižvelgta į pastarojo meto ekonomines aktualijas.

Sekančiame poskyryje bus nagrinėjami būdai, kuriais įvairios šalys „reaguoja“ į minėtus veiksnius.

8.1 Terminologija

Aprašydamos ištakas ir, kas dar svarbiau, politinį kontekstą, susijusį su mokytojų rengimu inkluziniam švietimui, beveik trečdalis šalių savo ataskaitose pateikė inkluzijos apibrėžimą. Kelios šalys nevartoja sąvokos „inkluzija“, bet vietoj jos vartoja „mokykla visiems“ (Švedija) „dėmesys įvairovei“ (Ispanija) ir „diferenciacija“ (Danija). Skiriasi ir tai, kiek šalys yra nutolusios nuo sąvokos „integracija“. Ši sąvoka, kaip jau minėta 2 šios ataskaitos skyriuje, daugiausia buvo siejama su neįgalių mokinių patalpinimu, t. y. jų integravimu į bendrojo ugdymo mokyklas, pabrėžiant vaiko individualius trūkumus/sutrikimus, ir nekreipiant dėmesio į mokyklos ugdymosi aplinkos ribotumą.



Nors daug šalių vartoja sąvoką „inkliuzija“, o jos turinys labai išsiplėtė (turima omenyje UNESCO, 2009, pateikta samprata), ligi šiol esama daugybės variacijų šia tema. Taigi, ir inkliuzinis švietimas, inkliuzinio ugdymo įgyvendinimas vis dar suprantamas labai įvairiai. Iš šalių ataskaitų paaiškėjo, kad vis dažniau imta vartoti sąvoką „heterogeniškas“, o įvairios šalys skirtingu greičiu jau artėja prie įvairovės paradigmos.

Etikečių „klijavimas“ atvedė prie mokinių skirstymo į kategorijas. Šią praktiką reikėtų peržiūrėti, jei norima pašalinti kliūtis kiekvieno individo kelyje į mokymąsi. Pasaulio ataskaitoje apie neįgalumą (2011) teigiama: „... etikečių klijavimas vaikams švietimo sistemose gali turėti neigiamų pasekmių, įskaitant stigmatizaciją, bendraamžių atmetimo reakciją, mokinio žemesnę savivertę, žemesnius mokytojų lūkesčius ir ribotas galimybes“ (psl. 215).

Aplamai, apibrėžimų, dėl kurių turinio būtų susitarta, nebuvimas ir toliau lieka spręstiniu uždaviniu; šiai problemai buvo ypač daug dėmesio skirta Slovėnijos ataskaitoje. Prancūzijos ataskaitoje taip pat minimi sąvokų vartojimo keblumai. Pastebima, kad nors sąvokos ir pasikeitė, sampratos iš tiesų nepasikeitė. Ispanijos ataskaitoje teigiama: „kalbėdami apie inkliuziją, dauguma mokytojų ir dėstytojų, dirbančių įvairiose švietimo įstaigose, dažniausiai galvoja tik apie tam tikrus „ypatingus mokinius ir ypatingas priemones“, nors dėmesys mokinių įvairovei turėtų būti įprastas ir kasdienis reiškinys.“

Šie neapibrėžtumai rodo, kad įvairių šalių švietimo sistemoms keliami skirtingi tikslai ir uždaviniai, kad jos grindžiamos skirtinga ideologija ir tai gali turėti įtakos inkliuzinio švietimo plėtrai ir visuomenės socialinės sanglaudos vystymuisi.

8.2 Visuminė parama kiekvienam mokiniui

Atrodo, kad vis plačiau vadovaujamosi visuminės ir tarpusavyje susijusios politikos priemonių įgyvendinimo principu – juk inkliuzinis švietimas negali plėtotis izoliuotai, būtina sisteminė reforma – ypač, geresnis bendradarbiavimas tarp priimančių sprendimus institucijų ir „valstybinio“ lygmens politikų, pažymi OECD (2010).

Portugalijos įstatymas Nr. 49/2005 nustato teisę į švietimą ir tęstinį mokymąsi, skatindamas nuolatinį asmens tobulėjimą ir demokratinių vertybių puoselėjimą. Ispanijos konstitucijoje (2006), pagrįstoje aiškiai apibrėžtomis vertybėmis, taip pat deklaruojami visuminės inkliuzijos, teisingumo ir nediskriminavimo principai. Panašiai ir



Prancūzijoje įstatymas Nr. 2005/02 nustato, kad neįgalieji turi lygias pilietines teises ir galimybes dalyvauti visuomenės gyvenime.

Norvegijoje jau 1976 m. buvo apjungti teisės aktai, reglamentavę ugdymąsi specialiosiose ir bendrojo lavinimo mokyklose, o pastaruoju metu parengtame dokumente „Teisė mokytis“ pabrėžiama bendravimo, dalyvavimo ir personalizuoto mokymosi svarba kiekvienam asmeniui.

Šveicarijos pedagoginių universitetų rektorių konferencijos parengtose rekomendacijose apibrėžti kai kurie labai svarbūs mokytojų rengimo inkluziniam švietimui principai (COHEP, 2008). Dokumente pripažįstama, kad bendrojo lavinimo mokyklos, skirtos inkluziniam visų vaikų ugdymuisi, todėl mokytojai turi gebėti profesionaliai ir kompetentingai dirbti inkluzinio ugdymo principais besivadovaujančiose švietimo įstaigose.

Vokietijoje Aukščiausioji švietimo ministrų ir Vokietijos žemių kultūros reikalų ministrų konferencija strateginiame dokumente (2010 m. balandį) teigia: „visi mokytojai turi būti parengti ir mokėti ugdyti visus mokinius inkluzinėje aplinkoje ... būti išsiugdę kompetencijų, reikalingų ugdymo procese atsižvelgti į įvairias heterogeniškumo apraiškas“ (psl. 4).

Šalys supranta, kad, norint diegti inkluzinį švietimą praktikoje ir skatinti įtrauktį švietime, labai svarbios visuomenėje vyraujančios vertybės, vietos bendruomenių nuostatos ir kultūra. Islandijos ataskaitoje teigiama, kad vienas iš mokiniams keliamų tikslų yra suprasti ir toleruoti įvairovę, kultūrinės Islandijos bendruomenės ir pasaulio kultūras. Ataskaitos rengėjai pažymi, kad mokinių segregacijos sąlygomis, jiems betarpiškai nepatiriant įvairovės, sunku tikėtis, kad šis tikslas bus pasiektas. Be to, jei būsimieji mokytojai studijuodami šios įvairovės taip pat nemato, jiems sunku pasirengti darbui klasėse, kuriose bus mokinių įvairovė.

Šiuo metu daugelyje šalių galioja atskiros tam tikrų mokinių grupių ugdymo organizavimo tvarkos neišvengiamai paveikia ir mokytojų rengimą. Programos ir vertinimo procedūros drauge su pedagogika turėtų palengvinti mokinių, turinčių skirtingų ugdymosi poreikių, mokymąsi ir padėti jiems siekti gerų rezultatų. Be to, reikia sudaryti mokiniams sąlygas pagal įvairaus sudėtingumo lygio programas mokytis toje pačioje klasėje, užtikrinti kuo daugiau įvairios pagalbos –



įskaitant, pavyzdžiui, pagalbą dėl sveikatos ar socialinių problemų – prireikus, glaudžiai bendradarbiauti su kitų žinybų specialistais.

Daugelio šalių ataskaitose pabrėžiama, kad norint paskatinti inkluzinio švietimo plėtrą, reikalingas įvairių žinybų bendradarbiavimas, bendras platesnės grupės specialistų, dirbančių su mokiniais, mokymas. Šiuo metu Vokietijoje vykdoma švietimo reforma. Pabrėžiama, kad būtinos bendros strategijos ir bendradarbiavimas vietos lygmeniu, atsižvelgiant į tai, kad ugdymasis vyksta ir už mokyklos ribų.

Agentūros ataskaita *Ankstyvoji intervencija vaikystėje – Pažanga ir vystymasis 2005–2010 m.* rekomenduoja tobulinti paslaugų koordinavimą, gerinti visuomenės supratimą apie įvairių sričių specialistų paslaugas, parengti ankstyvosios intervencijos vaikystėje (AIV) paslaugų vertinimo standartus, kompleksiskai teikti pagalbą šeimoms, tarpusavyje derinti turinį teisės aktų, reglamentuojančių AIV, vaiko priežiūros, įsidarbinimo, būsto ir kitus klausimus.

Nors šis projektas buvo skirtas PMR, daugelio šalių ekspertai pageidavo, kad ir toliau būtų domimasi mokytojų ir mokyklų vadovų tęstinių studijų ir kvalifikacijos tobulinimo klausimais, siekiant išlyginti žinių ir patirties atotrūkį, kurį jaučia pedagogai dirbantys skirtinguose švietimo sistemos lygmenyse ar institucijose. Pavyzdžiui, Airijos mokytojų taryba parengė projektą, kurio metu bus išsiaiškinta ir aprašyta, kokiose formaliojo ir neformaliojo švietimo veiklose mokytojai dalyvauja savo profesinės karjeros laikotarpiu. Šis projektas apima PMR, darbinės veiklos pradžios, profesinio tobulinimosi ir pagalbos karjeros pabaigoje aspektus, atskleidžiant jų sąsajų dinamiką ir tarpusavio ryšius.

8.3 Atsiskaitomybė

Siekiant paskatinti inkluzinio švietimo plėtrą, būtina daugiau dėmesio skirti dabar veikiančioms atskaitomybės sistemoms, jų poveikio ugdymosi programų standartams ir teisingumo principų įgyvendinimui analizei. Šalių ataskaitose buvo pabrėžiama, kad didelis dėmesys mokinių akademinių pasiekimų standartams gali sukelti priešingą, nei norima, poveikį, geriau būtų plėtoti inkluzinio ugdymosi galimybes. Anot Meijer (2003), auga įtampa, nes reikalaujama, kad mokinių pasiekimai būtų vis aukštesni, o pažeidžiamų grupių mokinių skaičius nuolat auga. Forlin (2010) pastebi, kad mokytojai patiria spaudimą, kai švietimo politika skatina



inkliuziją, bet tuo pat metu palaiko mokyklų lūkesčius pasiekti (nuolat tobulėti) ir pasiekti kuo geresnių egzaminų rezultatų.

Moran (2009) teigia, kad dėstytojus taip pat gali būti „užvaldęs konformizmas ir gynybiškumas, nes jie priversti siekti įgyvendinti standartus“ (psl. 3). Jie turėtų suvokti savo darbą ir jo misiją platesniame kontekste, turėdami omenyje, kad studijos, visas mokymasis turėtų būti demokratinis dialogas, pagrįstas vertybėmis, etika ir socialiai kryptingas. (Sachs, 2003).

UNESCO pranešime *Mokymasis atskiria* (Willms, 2006) pateikiama duomenų, kad aukšti mokymosi rezultatai ir teisingumo principas gali gyvuoti „po vienu stogu“. UNESCO dokumente *Inkliuzinio švietimo plėtros gairės* (2009) konstatuojama, kad yra du svarbūs ugdymosi kokybės komponentai – mokinio pažintinių gebėjimų vystymasis ir švietimo vaidmuo, ugdant vertybes ir nuostatas, skatinančias atsakingą pilietiškumą ir/ar kūrybiškumo bei emocinio intelekto vystymąsi. Būtent iš šios perspektyvos ir reikėtų vertinti ugdymosi „kokybę“ – ir mokytojų rengimą taip pat.

8.4 Santrauka

Šiame poskyryje apibendrintos ateities politikos gairės, į kurias būtina atsižvelgti, jei norima plėtoti inkliuzines švietimo sistemas ir mokytojų rengimą tokioms sistemoms. Jame taip pat nušviečiami svarbiausi Agentūros šalių narių, dalyvavusių projekte, išskirti tobulintini aspektai. Ypač pabrėžiamas poreikis:

- Susitarti dėl pastovaus su inkliuziniu švietimu ir įvairove susijusių sąvokų vartojimo ir jų turinyje slypinčios ideologijos supratimo;
- Vykdyti visuminę, kompleksišką ir tarpusavyje suderintą skirtingų žinybų politiką ir specialistų bendradarbiavimą;
- Padidinti skaidrumą atsiskaitomybės srityje, mažinant įtampą tarp aukštų akademinų standartų siekio ir inkliuzinio ugdymo.



9. ESMINIAI KLAUSIMAI IR IŠŠŪKIAI

Šiame skyriuje apibendrinami svarbiausi klausimai ir iššūkiai, įvardyti pateiktose šalių ataskaitose ir išryškėję atlikus Europos ir tarptautinio lygio mokslinės literatūros analizę, minimą 2 skyriuje. Būtent šiame skyriuje pateiktos medžiagos analizės pagrindu ir buvo parengtos rekomendacijos, pristatytos 10 skyriuje.

9.1 Mokytojų rengimas

Mokytojų rengimo sistemoje siekiama diegti inovacijas, todėl keliama daug reikalavimų, kurie, anot Bates (2005), kyla dėl politikų tam tikrų lūkesčių, biurokratinių standartų ir kai kurių bendruomenių išskirtinių interesų. Šiame poskyryje bus kalbama apie svarbiausius klausimus, į kuriuos būtina atsižvelgti, jei norima veiksmingų ir sisteminių mokytojų rengimo sistemos pokyčių.

9.1.1 Įdarbinimas ir išsaugojimas

Europos valstybėse susiklostė labai skirtingos mokytojų įdarbinimo ir išlaikymo švietime sistemos. Vienoje grupėje šalių, kurioms priskirtinos Prancūzija ir Vokietija, skaičius norinčiųjų įgyti mokytojo profesinę kvalifikaciją viršija vakansijų mokyklose skaičių. Suomijoje ir Airijoje mokyklos taip pat puikiai apsirūpina mokytojais, o Austrijoje naujai parengtų mokytojų skaičius viršija vakansijų mokyklose skaičių. Antrajai šalių grupei priskirtinos šalys, kuriose dedama daug pastangų, kad PMR programose būtų reikiamas studentų skaičius, o mokyklose – įdarbintas reikiamas kvalifikuotų mokytojų skaičius. Šiose šalyse ypač trūksta matematikos ir gamtos mokslų mokytojų vidurinio ugdymo programose.

Mokytojų amžius irgi probleminis klausimas, nes daugelis mokytojų išeis į pensiją per ateinančius 10 metų. Daugelyje šalių jau dabar mokytojų gretas vis dažniau papildo darbuotojai, neturintys mokytojo kvalifikacijos, tačiau mokyklose atliekantys daugybę veiklų (Moon, 2007).

Tačiau dar nepakanka įdarbinti mokytojus; svarbiausia, kad pedagogai savo veiklą grįstų reikiamom vertybėm, nuostatom, kompetencijomis ir žiniomis. Auguste ir kolegų (2010) tyrimas rodo, kad geriausių rezultatų pasaulio mastu pasiekusios švietimo sistemos atsirenka būsimus mokytojus iš aukščiausiais balais mokyklas baigusiu abiturientų gretų. Tokiu būdu sukuriama



balansas tarp atrankos, taikant aukštus kriterijus, ir patrauklių darbo sąlygų; kelios Europos šalys tai jau pasiekė.

Vokietijoje ir Prancūzijoje mokytojų yra valstybės tarnautojai, jiems garantuojamas saugumas ir stabilumas. O pavyzdžiui, kai kuriose Jungtinės Karalystės vietose būtina numatyti priemokas, kad mokytojai priimtų siūlymus dirbti vidurinio ugdymo programose. Atrodo, kad pradinio ugdymo pakopoje mažiau problemų. Gal būt, dėl to, kad PMR daugumoje šalių tapo aukštųjų mokyklų uždaviniu, ir pradinių klasių mokytojų statusas pakilo. Tačiau būtina tęsti tyrimus mokytojų įdarbinimo mokyklose tema, panagrinėti veiksnius, įtakančius šį procesą pradinėse ir vidurinėse mokyklose. Rezultatai būtų panaudoti švietimo politikai formuoti.

Moran (2009) mano, kad mokytojams reikėtų grąžinti jų buvusį statusą ir orumą, jie – visuomenės intelektualai, lyderiai, o ne „žmonių poreikių tenkintojai“. Mokslininkė pabrėžia: „Tie, kuriems rūpi tik mokymo metodai ir programų standartai, ir kurie neįsitraukia į platesnę mokyklos veiklą, nesigilina į moralinius ir socialinius laikmečio keliamus klausimus, formuoja visuomenės nuomonę apie švietimo, mokytojo ir jo profesijos bejėgiškumą“ (psl. 15).

Reikia tobulinti studentų atrankos į PMR programas procedūras. Kaip įvertinti kandidatų nuostatas ir puoselėjamas vertybes? Nei akademiniai rezultatai, nei atrankos testai aiškiai į šį klausimą neatsako. (žr. poskyrį 2.1), pokalbiai taip pat riboti. Jungtinių Tautų *Neįgaliųjų teisių konvencijos* 24 straipsnis reikalauja, kad šalys imtųsi priemonių ir būtų įdarbinama daugiau neįgalių mokytojų. Kaip tai turėtų būti numatyta įdarbinimo procedūroje.

Moon (2007), pabrėždamas būtinybę vykdyti darnią PMR politiką, išskyrė 10 svarbiausių klausimų. Štai trys iš jų, kurie labiausiai susiję su šio projekto turiniu:

- Kokie veiksmingos valstybės ir vietos lygmenyse vykdomos mokytojų įdarbinimo, išlaikymo ir rengimo politikos bruožai?
- Kaip politika 21 amžiuje sudaro sąlygas mokytojams dalyvauti sprendimų priėmimo procese?
- Ar galima išvardyti teises, 21 amžiuje užtikrinančias mokytojų orumą visuose švietimo sistemos lygmenyse?

UNESCO ir Tarptautinės darbo organizacijos ataskaitoje (2010) pabrėžta mokytojo profesijos reikšmė, „... nepakankamos investicijos



į mokytojus rodo politikų trumparegiškumą, nes iš tiesų tai smukdo šalies ekonomiką ir socialinę gerovę“ (psl. 4). Taip pat ir ribotos galimybės pritraukti į mokytojų gretas įvairesnę patirtį turinčių žmonių stabdo socialinius pokyčius.

9.1.2 Mokytojų rengėjai

Mokytojų rengėjų profesionalumas yra svarbiausias mokytojų bendruomenės kokybės užtikrinimo veiksnys; tačiau daugelyje Europos šalių nei mokytojų rengėjų atranka, nei jiems būtinos kompetencijos, nei jų tobulinimasis nėra reglamentuoti.

Swennen ir van der Klink (2009) teigia, kad daugeliui mokytojų rengėjų sunku atitikti akademinis reikalavimus, keliamus aukštosiose mokyklose, taip pat jiems nepakanka įgūdžių, reikalingų dirbti su suaugusiais studentais. Tyrėjai priduria, kad mokytojų rengėjai turėtų būti mokomi tiriamojo darbo ir publikacijų rengimo pagrindų. Cochran-Smith (2005) pastebi „simbiozės“ būti tyrėju ir tuo pat metu praktikuojančiu dėstytoju svarbą, nes ji itin praturtina mokytojų rengimą.

Boyd ir kolegos (2007) siūlo mokytojų rengėjų „įvadinį į profesiją laikotarpį“ pratęsti iki trejų metų, suteikiant jiems galimybę dirbti su mentoriais ir išsiaiškinti savo vaidmens ir PMR programos ypatumus, lankytis mokyklose, dalyvauti moksliniame tiriamajame darbe. Anot Cochran-Smith (2004), daugelis mokytojų rengėjų nėra įgiję patirties ir pasirengimo, reikalingų „pralaužti“ konservatyvias sampratas, kuriomis pagrįsta dauguma mokytojų rengimo programų. Taigi jiems patiems reikia padėti suprasti, kas yra rasizmas, įvairovė ir socialinis teisingumas švietimo sistemoje.

Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui reikalauja žymiai daugiau nei įterpti į studijų programą kursą ar modulį apie specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokytojų rengėjai patys turi gilintis į inkluzinio ugdymo aspektus, išsiaiškinti savo pačių vertybines nuostatas ir įsitikinimus. Jų darbo su studentais metodai taip pat turi iliustruoti tas tiesas, kurių jie moko. Pavyzdžiui, reikėtų užtikrinti studijų programos turinio personalizaciją ir diferenciaciją, atsižvelgiant į studentų amžių, gyvenimo patirtį, socialinę, kultūrinę ar kalbinę aplinką ar negalią. Studentų, ketinančių dirbti mokytojais, skirtingos pažiūros, vertybės, patirtis ir nuomonės apie tai, kas yra „veiksmingas“ ugdymasis ir į visa tai būtina atsižvelgti ir naudoti kaip išteklius tolesniam studento tobulėjimui. Būtina keisti ir mokytojų rengimo programose taikomus



studentų pasiekimų vertinimo metodus. Taigi, mokytojų rengėjai, norėdami įvertinti turimas studentų kompetencijas ir numatyti, kuriose srityse jiems reikėtų tobulėti, patys turės pasitobulinti.

Haug (2003), rašydamas apie mokytojų rengimo kaitą metakognityviniame lygmenyje, teigia, kad jos išskirtinis bruožas yra tas, kad susiformavusi stabili kolektyvinė kultūra labai lėtai reaguoja į pokyčius. Jis teigia, kad gebėjimai, žinios ir supratimas, reikalingi mokytojams, negali būti taip paprastai išugdyti. Anot mokslininko, mokytojų rengimo procese, ruošiant mokytojus ilgametei profesinei karjerai, būtina matyti perspektyvą, neapsiriboti tik žinojimu kas šiuo metu vyksta bendrojo lavinimo mokyklose. Jis pabrėžia: „reikšmė (inkliuzinių mokyklų) mokytojų rengimui neturi būti menkinama, naudojantis instrumentalizmo filosofija, ar dėl to, kad ši praktika trumpai gyvuoja“ (psl. 98).

9.1.3 Partnerystė su mokyklomis

Pedagoginė praktika turi ypač didelę reikšmę bet kurioje mokytojų rengimo programoje, o jos kokybė labai priklauso nuo to, kaip mokytojus rengianti institucija bendradarbiauja su mokyklomis, priimančiomis studentus. Yra įvairių partnerystės modelių, pavyzdžiui, bazinių parodomųjų mokyklų (pvz., Suomijoje), kuriose mokytojų rengėjai dirba, o į ugdymo praktiką diegiamos moksliniais tyrimais pagrįstos naujovės. Esama mokyklų tinklų praktikai atlikti, kuriuos sudaro mokyklų grupė drauge su mokytojų rengėjais. Atliekantis praktiką ar naujai pradėjęs dirbti mokytojas gali gauti reikiamą pagalbą. Pradėję mokytojauti, pasinaudodami šiuo tinklu, gali teikti siūlymų dėl PMR programos tobulinimo. Tinklai gali padėti įgyvendinti ne tik studentų praktiką, keistis patirtimi, bet ir diegti inovacijas, įgyvendinti reformas. Tinklų mokyklos turėtų būti organizuotos ir lateralinės (ne hierarchinės), nuolat tobulėjančios, užmezgančios naujų ryšių, generuojančios naujas idėjas.

Toks bendradarbiavimas ir kolegialumas gali padėti mokytojų rengėjams tobulinti savo dėstymo ir studentų pasiekimų vertinimo metodus (pvz., naudoti aplankus). Mokyklose atliekami inkliuzinio ugdymo tyrimai, įtraukiant mokytojų rengimo institucijas, galėtų tapti vienu iš galimų kelių dėstytojams tobulėti.

9.1.4 Įrodymais pagrįsti pokyčiai

OECD (2010) pažymėjo, kad trūksta mokytojų rengimo srityje atliktų plataus masto, vienas kitą papildančių mokslinių tyrimų ir empirinių



įrodymų. Prie tokios pačios išvados priėjo Jungtinės Karalystės (Škotijos) mokslininkai neseniai išnagrinėję mokytojų rengimo patirtį šioje šalyje (Menter ir kolegos, 2010). Mokslškai tyrinėti mokytojų rengimą būtina, kad imantis pokyčių ir siekiant jį tobulinti, galima būtų remtis patikima šios srities analize ir moksliniais įrodymais pagrįstomis rekomendacijomis. Anot ataskaitos rengėjų, labiausiai reikėtų tirti:

- Skirtingų kelių, vedančių į tapimą mokytoju, veiksmingumą;
- Mokytojų rengimo būdus ir PMR programas;
- Atskirą, integruotą ir sujungtus mokytojų rengimo kursus/ programas, ieškant optimaliausių perėjimo būdų prie vienintelio PMR programos/kurso, kurio metu visi mokytojai pasirengtų ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

Reikėtų tyrimų mokytojų atrankos, mokytojavimo pradžios, pagalbos teikimo, grįžtamojo ryšio su pradėjusiais dirbti mokytojais užtikrinimo, mokytojų ir mokytojų rengėjų profesinio tobulėjimo srityse.

Mokytojų kompetencijų sritys turėtų būti plačiau „išskleistos“, aiškiau apibrėžiant kokybiško inkluzinio ugdymo bruožus ir geriausias mokytojų rengimo būdus. Kompetencijos kaip dinamiškas derinys žinių, supratimo, gebėjimų ir įgūdžių, išsiugdytų studijų procese, ne visada gali būti išmatuojamos. Taigi, studentų kompetencijų vertinimo procedūrą taip pat reikėtų tirti ir tobulinti, ir tai, savo ruožtu, turėtų įtakos mokytojų rengėjų profesiniam tobulėjimui.

9.1.5 Mokytojų kompetencijos

Agentūrai vykdant projektą, buvo susitarta, kokių kompetencijų turėtų išsiugdyti naujai rengiami mokytojai, kad ugdymo procese pasitikėdami savo jėgomis galėtų prisiimti atsakomybę už visų klasės mokinių ugdymąsi, mokėtų valdyti ir mokinių elgesį ir vadovauti ugdymosi procesui. Mokytojai turėtų įgyti ne tik žinių apie tam tikras ugdymo sritis, bet ir apie vaiko/paauglio vystymosi dėsningumus bei įvaldyti ugdymo metodikas – įskaitant konstruktyvistinę filosofiją pagrįstas, išmokti taikyti aktyvaus ugdymosi, problemų sprendimo, mokymosi bendradarbiaujant metodus – kuriuos taikant, mokiniams sukuriama sąlygos rinktis ir galimybės kiekvienam iš jų prasmingai dalyvauti ugdymosi procese.

Mokytojai taip pat turėtų nusiteikti mokymuisi visą gyvenimą. Jie turi įgyti tiriamosios veiklos įgūdžių, išmokti analizuoti tyrimų duomenis.



Bendradarbiavimo reikšmės suvokimas ir įgūdžiai yra labai svarbūs ir specialistams ir tėvams, padedantiems pilnai suprasti mokinių poreikius.

Mokytojams vis labiau tenka tolti nuo profesinės veiklos „atskirai“ ir artėti prie veiklos, atliekamos „bendrai“, suvokiant, kad jie prisideda prie visos mokyklos bendruomenės ugdymo potencialo stiprinimo. PMR programų turinys taip pat privalo padėti studentams, būsimiesiems mokytojams, ugdytis reikiamas nuostatas ir vertybinius pamatus. Pavyzdžiui, kad ir bendraujant su įvairių socialinių sluoksnių ir skirtingų poreikių žmonėmis. Tokiam bendravimui reikia skirti pakankamai laiko, jį gerai suplanuoti, numatyti galimybes išsamioms diskusijoms, pailustruoti jas tyrimų rezultatais. Be to, siekiant, kad studentai įgytų teigiamos patirties ir įspūdžių, moderuoti tokius praktikumus/susitikimus turėtų pasitikintis savimi ir nuoširdžiai besidomintys tema, patyrę dėstytojai.

Kadangi vis daugiau mokinių mokosi inkliuzinėse švietimo sistemose, turėtų didėti ir studentų, būsimųjų mokytojų, įgijusių gerosios patirties inkliuzinėse mokyklose, skaičius. Savo ruožtu, ši tendencija padidintų inkliuzinio ugdymo kokybę, nes tokie mokytojai savo profesiniame kelyje tobulėja ir tampa pavyzdžiu kitiems, pagalbininkais, mentoriais, studentų praktikos vadovais. Taip pat būtina kaupti ypatingą praktinę ypač komplikuoatų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo patirtį.

Gerosios patirties didėjimas Inkliuzinio ugdymo srityje paskatins ir sisteminius pokyčius PMR, pagerins mokyklinės praktikos kokybę, sumažins atotrūkį tarp teorijos ir praktikos.

9.2 Švietimo politikos plėtra

9.2.1 Terminologija

Projekte dalyvavusios šalys įvardijo kaip vieną didelę problemą ligi šiol esančią didžiulę vartojamų sąvokų įvairovę inkliuziniam švietimui ir įvairovei apibūdinti. Dažniausiai inkliuzija suprantama žymiai plačiau, nei kažkada, todėl akivaizdu, kad tam tikrais atvejais pasikeitė tik žodžiai, bet ne ugdymo praktika. Ši tendencija ypač matoma neįgaliųjų ugdyme, kai vartojamos sąvokos ypač prisodrintos emocijų ir slepiančios savyje per ilgą laiką nusistovėjusias nuostatas (pvz., tai gali būti socialinės globos modelis ar medicininis modelis, „integracijos“ samprata). Jungtinių Tautų *Neįgaliųjų teisių konvenciją* ratifikavo ir Europos Sąjunga, ir



daugelis atskirų valstybių, todėl tikėtina, kad tai padės išspręsti minėtą terminijos problemą.

Inkluzijos apibūdinimas žodžiais negali skirtis nuo pamatinių įsitikinimų apie švietimo tikslus ir teisingumo principus visuomenėje. Todėl šią problemą būtina svarstyti, siekiant užtikrinti, kad įžvalgos turėtų teigiamos reikšmės politikos formavimui ir taptų integralia teisėkūros dalimi. Jeigu naudojamos sąvokos, atspindinčios „atskirtį“, ar socialinių grupių „skirtybes“ neigiama prasme, sunku bus tik griežtomis politinėmis priemonėmis pakeisti nusistovėjusias, „kitokių“ atskirtį deklaruojančias nuostatas.

9.2.2 Mokinių, kuriems reikia pagalbos, atpažinimas

Vartojamos sąvokos turi poveikį mokinių, kuriems reikia papildomos pagalbos, atpažinimui, atspindi gana skirtingas procedūras ir procesus, dažnai susijusius su finansavimu. „Perkrautos reikalavimais“ biurokratinės sistemos, nelanksti švietimo politika gali būti kliūtimi inkluziniam švietimui vystytis. Meijer (2003) pastebi, kad šalys pateikia labai skirtingus mokinių, turinčių SUP/negalią, skaičius. Anot jo, šitai sąlygoja skirtingi teisės aktai, reglamentuojantys ugdymo organizavimo, finansavimo ir kitus aspektus, o ne SUP dažnis. Yra tokių procedūrų, kurios tik atima laiką, reikalauja pastangų ir išteklių, bet nepriartina prie siekiamos inkluzijos.

Daugelio šalių švietimo aprūpinimas remiasi mokinių „atpažinimu“ ir skirstymu į „kategorijas“, vietoj to, kad siektų užtikrinti pagalbos tęstinumą, atsižvelgiant į skirtingus individualius mokinių poreikius. Pagrindinis dėmesys turėtų būti skiriamas pagalbai klasėse, o ne mokinių „atskyrimo“ nuo bendraamžių procedūroms.

McGrady ir kolegos (2001) analizavo mokinių, priskirtų prie turinčių „mokymosi negalias“, gyvenimo istorijas. Jie nustatė, kad „etiketė“ švietime prasminga tik tuomet, jeigu padeda tiksliai suvokti mokiniui kylančius sunkumus ir pritaikyti ugdymo procesą.

Pokyčiai poreikių nustatymo procese turėtų būti pagrįsti ideologija, vertybėmis, sampratomis ir terminija, įtakojančia ugdymo praktiką, tarsi „etikos taisyklėmis“ (Hart ir kolegos, 2006). Neturėtų būti kalbama apie „gebėjimus“, bet tik apie visų mokinių pažangą.

9.2.3 Pagalba visiems mokiniams

Pasaulinė ataskaita apie negalią (2011) teigia, kad „švietimo sistemos turi tolti nuo tradicinės pedagogikos, o ugdymo proceso



centre turėtų būti individas, pripažįstama, kad mokytiis geba kiekvienas ir daro tai jam būdingu būdu.“ (psl. 220).

Meistriškas ugdymo procesas dažniausiai tinka visiems mokiniams, tačiau mokytojas turi mąstyti inovatyviai ir turėtų aukštų lūkesčių padidinti „mokymosi galias“. Reikia lanksčiai ir interaktyviais būdais padėti kiekvienam mokiniui dalyvauti ir ugdytis, skatinant visus pajusti, suprasti, įsitraukti ir apmąstyti informaciją bei išreikšti save.

Mokytojų rengimo institucijos privalo, besivadovaudamos šiais principais, tikėti, kad studentai turi gebėjimų tapti gerais mokytojais ir sėkmingai dirbti inkluzinėse klasėse. „Augantis“ noras tobulėti – tai raktas į visų mokinių sėkmę, ar tai jie būtų bendrojo lavinimo mokyklų jaunuoliai ar studentai, ar patys mokytojai (Dweck, 2006). Taip pat mokiniams svarbu jausti, kad naujas idėjas reikšti saugu, o klaidos – tai mokymosi galimybės.

Šiuolaikiniai mokytojai turi suprasti ugdymosi proceso sudėtingumą ir veiksnius, kurie jam turi įtakos. Jie turi pripažinti, kad visi mokiniai turėtų aktyviai ir prasmingai dalyvauti ugdymo procese, o ne būti pasyviais griežtai paskirto ugdymo turinio vartotojais.

Alexander (2008) siūlo, kad sąvoka „pedagogika“ turėtų „reikšti dermę mokymo, vertybių, įrodymų, teorijų ir istorijų, kurios tai formuotų ir paaiškintų“. Jis teigia, kad „būtent žodis padės mums nusigręžti nuo apakinusio mus pragmatizmo arba nuo to, „kas pasiteisina“, į idėjų ir argumentų platybes“ (psl. 173).

Tam, kad būtų suprasta, kas yra įvairovė ir plėtojamas inkluzinis ugdymas, mokytojai turi suprasti savo pačių nuostatas, požiūrį į kitus žmones, apsibrėžti vertybes. Rodriguez (2010) tvirtina, kad mokytojai privalo pripažinti, kad dažniausiai jie tokie patys kaip ir kiti, bet turi ir ypatingų bruožų, kuriais skiriasi nuo kitų, ir todėl tampa unikalūs. Tokia nuostata reikėtų vadovautis galvojant apie savo mokinius. Ji padėtų suprasti jų bendrus (įprastus visiems), specifinius ir individualius poreikius.

9.2.4 Prieštaringi klausimai

Beveik nėra žmonių, abejojančių, kad visiems mokiniams turėtų būti keliami aukšti ugdymosi standartai. Tačiau būtina aptarti, kokias gi vertybes ir sampratas tie „standartai“ atspindi skirtingose šalyse. Jeigu vertinamas tik siauras „gebėjimų“ spektras, tuomet, panašu, kad ir toliau mokiniai bus skirstomi į kategorijas, jiems „klijuojamos etiketės“, bus sunku pasiekti, kad klasėje kiekvienas galėtų patirti



sėkmę. Mokytojai turi pradėti ieškoti kitų blogo pažangumo priežasčių nei įprasta manyti ir svarstyti, kiek gi mokinių iš skirtingos socialinės aplinkos joje mokosi – ir koku būdu mokykla gali švelninti – didesnę, jei pasitaikytų, socialinę nelygybę. Mokytojai neturėtų toleruoti susiaurintos – ar ribojančios – programos taikymo jokiai mokiniui (Abu El-Haj and Rubin, 2009).

Carini (2001) kalba apie „humanizmą ir humanizmą kaip vertybę“, anot mokslininkės, nuo jo švietimas ir prasideda. Ji pabrėžia, kad visi mokiniai turi būti „ir gamintojai ir aktyvūs pasaulio ir savo gyvenimų kūrėjai“ (psl. 20). Šis požiūris reikalauja keisti mokinių pasiekimų vertinimo procedūrą – ir būdus, kuriais visi mokiniai – taip pat ir jų mokytojai – yra „matuojami“ ir vertinami.

Kai kuriose šalyse mokinių pasiekimų išorinės stebėsenos sistemos siauriamos, pagrinde dėl administravimo sudėtingumo, bet pagrinde dėl prieštaravimo tarp akademinų standartų ir platesnio pasiekimų spektro, esančio arčiau inkliuzinio švietimo principų. Mokyklos turėtų sukurti veiksmingas sistemas ugdymo kokybei užtikrinti, išlaikydamos pusiausvyrą tarp valdžios reikalavimų ir poreikio nustatyti ir optimizuoti visų mokinių pažangą.

Mokytojų rengimas turi parengti studentus taip, kad jie mokėtų stebėti mokinius, bet „nekategorizuoti“ – aprašyti ugdymosi procesus ir rezultatus, kurių adekvačiai atspindėti testai ar apklausos raštu negalėtų, tačiau jie tiksliai atspindi mokinio gebėjimus ir teikia informacijos, ką reikėtų tobulinti ugdymo procese. Diskusija šia tema pateikta Agentūros 2007 m. parengtoje publikacijoje *Vertinimas inkliuzinėje aplinkoje*. Būtina tobulinti ir tikslinti sąvokas, apibūdinančias „vertinimą“, o pedagogika turi tapti mokslu apie įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių, o ne tik „vidutinių“, ugdymą.

Studentai taip pat turėtų būti parengti pritaikyti ugdymo turinį, būti įvaldę netgi „tarpusavyje konkuruojančių“ ugdymo metodų, kad tvirtai jaustųsi klasėse, kuriose didelė mokinių įvairovė. Ivatts (2011) pabrėžia būtinybę „padidinti atsakomybės visuomenei ribas už tai, koks ugdymosi turinys pateikiamas jaunuoliams, kokias vertybes, įgūdžius, supratimą bei nuostatas jie skatinami ugdytis.“ Jis įsitikinęs, kad mokykla galėtų vaidinti didesnę vaidmenį, pratindama mokinius prie demokratiško ugdymosi ir dalyvavimo mokyklos gyvenime. Tokiu būdu ji padėtų atsilaikyti prieš ugdymo turinyje užkoduotą konkurencingumą ir siekti, kad „inkliuzinis švietimas netaptų „varnelių dėliojimu“, siekiant pademonstruoti savo pranašumą“ (psl. 35).



OECD (2011) pažymėjo, kad pažangos mokinių, kurių mokymosi pasiekimai žemiausi, nereikėtų siekti mokinių, kurių rezultatai aukšti, sąskaita. Tarptautinio tyrimo PISA rezultatai parodė, kad šalys, kurių mokinių pasiekimai ženkliai pagerėjo arba kurių pasiekimai aukščiausi, yra tos, kurios iškėlusius aiškius, ambicingus švietimo politikos tikslus, vykdo mokinių pasiekimų stebėseną, mokykloms suteikia didesnės autonomijos, ugdo visus 15-mečius pagal tą pačią programą, investuoja į mokytojų rengimą ir profesinį tobulinimąsi, teikia pagalbą mokykloms ir mokiniams, kurių pasiekimai žemesnis.

Tol kol išlieka prieštaravimas tarp poreikio atsižvelgti į įvairius mokinių ugdymosi poreikius ir lūkesčių, kad kiekvienas mokinys pasiektų nustatytus turinio standartus, mokytojams reikėtų stengtis sudaryti realias galimybes ugdytis visiems mokiniams, o ne tik galimybes dalyvauti ugdymo procese, o vėliau – griežtoje pasiekimų patikroje, kuri jiems beveik beprasmė.

Rekomendacijose, pateiktose sekančiame skyriuje, siekiama patarti, kaip spręsti šiame skyriuje minėtas problemas. Rekomendacijos daugiausia remiasi šiuolaikine mokytojų rengimo praktika Europos institucijose, medžiaga, kurią pateikė šalių, Agentūros narių, deleguoti ekspertai ir projekto dalyvių diskusijų įžvalgomis.



10. REKOMENDACIJOS TEISĖKŪRAI TOBULINTI

Būtina mokytojų rengimą tobulinti daugelyje Europos mokyklų, jei norima, kad mokytojai būtų tinkamai pasirengę dirbti inkliuzinėse klasėse, kuriose mokinių ugdymosi poreikiai labai skirtingi. Šioje ataskaitoje pateikti PMR inovacijų pavyzdžiai rodo, kad mokytojų rengėjai, norėdami parengti studentus darbui inkliuzinio ugdymo sąlygomis, patys pradėjo domėtis inkliuzinio švietimo klausimais. Šiuos pokyčius reikėtų atidžiai stebėti, o įžvalgomis naudotis šių rekomendacijų įgyvendinimo procese.

Šiame skyriuje pateikiamos rekomendacijos susideda iš dviejų dalių. Pirmoji dalis tiesiogiai susijusi su mokytojų rengimu ir skirta daugiausia mokytojų rengėjams. Tačiau svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad jokia švietimo reforma greičiausiai nebus sėkminga, jeigu jos nerems susiję teisės aktai visame švietimo sektoriuje ir netgi už jo ribų.

Antroji rekomendacijų dalis skirta politikos formuotojams. Jie turėtų parengti politikos gaires, padėsiančias įgyvendinti sisteminius pokyčius mokytojų rengimo sistemose, kurių tikslas būtų parengti studentus, būsimuosius mokytojus, inkliuziniam ugdymui.

10.1 Rekomendacijos dėl mokytojų rengimo

Būtina tobulinti kandidatų atrankos procedūras ir mažinti „nubyrėjimą“, pritraukti daugiau kandidatų, būsimųjų mokytojų, iš įvairios socialinės kultūrinės aplinkos, taip pat neįgaliųjų.

Tyrimai parodė, kad gebėjimų testavimas yra nepatikimas kandidatų atrankos įrankis, tačiau daugelis ypatumų ir bruožų, kurių tikimasi mokytojus turėsiant, kandidatuose sunku įžvelgti, nes nei jų akademiniai pasiekimai, nei pokalbiai šito aiškiai neatskleidžia.

Norint atrinkti tinkamiausius kandidatus ir sumažinti „nubyrėjusių“ iš PMR programų ar vėliau išėjusių iš mokyklos skaičių, rekomenduojama:

- Išnagrinėti kandidatų atrankos procesą, vadovaujantis nuostata, kad jos tikslas – ateityje padidinti mokytojų bendruomenės įvairovę įvairiais aspektais: turėtų būti mokytojų „sektinų pavyzdžių“, taip pat ir padėsiančių mokiniams suvokti kultūrinę įvairovę, neįgalumo apraiškas ir pan;



- Nagrinėti mokytojų statusą visuomenėje ir jo stiprinimo būdus sudarant galimybes nuolatiniam profesiniam tobulinimuisi. Turėtų vykti reflektuojančio mokytojo, reguliariai atnaujinančio turimas kompetencijas, taikančio mokslinių tyrimų rezultatus įvaizdžio sklaida ir paneigiamas požiūris į jį, kaip į techninį darbuotoją, o ugdymo procesą – kaip į „varnelių lentelėje dėliojimą“.

Reikėtų moksliai tyrinėti skirtingus kelius, vedančius į tapimą mokytoju, veiksmingumą, mokytojų rengimo programų organizavimo, struktūros ir turinio bei metodologinius aspektus, padedančius geriausiai parengti studentus mokytojavimui inkliuzinėje švietimo sistemoje, atsižvelgiant į įvairius mokinių ugdymosi poreikius.

Trūksta tyrimų, kurių rezultatais galima būtų remtis tobulinant mokytojų rengimo inkliuziniam švietimui teisinę bazę ir pačias studijas. Siekiant, kad studentai išsiugdytų kompetencijas, būtina keisti programų turinį ir metodologiją ir PMR programų studentų pasiekimų vertinimo procedūras. Būtinai kryptingi, ilgalaikiai moksliniai tyrimai šiose srityse:

- Įvairių mokytojų rengimo srautų veiksmingumas, pvz., 4/5 metų bakalauro/magistro programų, podiplominių programų, greitojo parengimo ir mokyklų bazėje rengiamų srautų, turint omeny mokytojų rengimą visų amžiaus grupių mokiniams ugdyti ir visoms sritims;
- PMR programos (atskiros, integruotos ar sujungtos) ir būdai, siekiant suartinti atskirus kursus, programas, glaudžiau bendradarbiaujant ir integruojant turinį, siekiant programų sujungimo;
- Sritis kompetencijų, kurių reikia inkliuzinio ugdymo kokybei užtikrinti, kad būtų kuo vadovautis reguliariai vertinant būsimų mokytojų rengimo ir naujai parengtų mokytojų darbo efektyvumą;
- Veiksmingiausi būdai, kuriais galima įtakoti būsimųjų mokytojų kompetencijų (vertybių, nuostatų, įgūdžių, žinių ir supratimo) ugdymąsi, pvz., koks turėtų būti turinys, metodologija, ir pasiekimų vertinimas, kad jie iš tiesų būtų pasirengę dirbti inkliuzinėse klasėse.

Mokytojų rengėjų „profesija“ turėtų grynintis, pasirenkant dėstytojus, bandomojo periodo metu ir dėstytojams nuolat tobulinantis.

Mokytojų rengėjai aukštosiose mokyklose ir mokyklų darbuotojai, turintys mokytojų rengėjų statusą, turėtų būti atidžiau atrenkami, pasirenkami kandidatai, turintys reikiamą kvalifikaciją ir patirtį. Bendradarbiavimas tarp fakultetų ir institucijų bei pačių mokytojų



rengėjų turėtų būti tobulinamas ir stiprinamas. Visa mokytojus rengiančios institucijos kultūra turėtų būti pagrįsta ir persmelkta tarpusavio pagalbos ir bendradarbiavimo dvasia bei teigiamu požiūriu į mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, ugdymą visuose kursuose ir programose.

Būtina toliau tobulinti:

- Išskirti formalų „bandomąjį“ laikotarpį kaip nuolatinio profesinio tobulėjimo dalį;
- Išsiaiškinti būdus kaip aukštosiose mokyklose dirbantys mokytojų rengėjai galėtų palaikyti ryšį su mokyklomis, neprarasti supratimo, kas vyksta klasėse, pvz., glaudžiai bendradarbiaujant su inkluzinėmis mokyklomis, dalyvaudami ugdomosios veiklos moksliniuose tyrimuose, diegiant tyrimų rezultatus praktikoje. Panašiai mokyklų darbuotojai, dalyvaujantys mokytojų rengime, turėtų galimybę dalyvauti akademinuose tyrimuose;
- Išmėginti pasekmes perėjimo prie kompetencijų paradigmos PMR programose mokytojų rengėjų įgūdžių, žinių ir supratimo tobulėjimui. Išsiaiškinti, ar dėstytojai geba įvertinti studentų pasiektus kompetencijų lygmenis ir planuoti tolesnį darbą siekdami studento tobulinimosi svarbiausiose srityse.

Mokyklos ir mokytojų rengimo institucijos turi dirbti drauge, kad užtikrintų gerų ugdymo modelių mokyklose diegimą ir tinkamas vietas studentų praktikai atlikti.

Praktika vaidina svarbų vaidmenį visose PMR programose. Todėl jos metu studentai turėtų įsitikinti teorinių žinių pritaikomumu, kad neliktų atotrūkio tarp teorijos ir praktikos. Reikėtų užtikrinti, kad mokyklinė studentų praktika nebūtų vien „varnelių dėliojimu“ vertinant įgūdžius, kuriuos stebėti ir vertinti lengviausia. Konstruojant programų turinį, nukreiptą kompetencijoms ugdytis, reikėtų pereiti ir prie aktyvaus vertinimo praktinėse situacijose klausimų. Vertėtų iširti bazinių (parodomųjų) mokyklų modelį, kuriose ugdymas grindžiamas naujaisiais tyrimais, diegiamos inovacijos, sudaromos sąlygos dėstytojams neatitrūkti nuo praktikos. Reikia atlikti ir šiuos darbus:

- Tirti veiksmingus praktikos modelius (pvz. labiau integruotus nei nuoseklius, raktinių kompetencijų tobulinimas spiralės principu) ir juos teoriškai pagrįsti;



- Išnagrinėti sėkmingus supervizijos, pagalbos profesinio tobulėjimo srityje modelius, paskatinusius toliau tęsti studijas. Taip pat reikėtų ištirti ir apibrėžti būtiniausias mokytojų rengėjų, mentorių/supervizorių (praktikos vadovų mokyklose) nuostatas, vertybes, įgūdžius ir kompetencijas;

- Patikslinti, kodėl mokyklinei praktikai kartais pasirenkamos specializuotos ugdymo įstaigos, kuriose studentai turi įgyti tam tikros patirties ir įgūdžių. Jais remdamiesi, jie vėliau jie galės diskutuoti inkluzinio ugdymo tema. Tokia praktika, pripažįstant, kad inkluzija yra nuolat vykstantis procesas, būtų „atspirties laipteliu“ tolesniam tobulėjimui, nes tinkamų praktikai atlikti vietų, kur studentai galėtų stebėti kokybišką inkluzinio ugdymosi procesą, trūksta daugelyje šalių;

- Ištirti mokyklų tinklų potencialias galimybes keistis patirtimi ir bendradarbiauti su mokyklomis, kurios įsitraukusios į mokytojų rengimą, su įvairiomis organizacijomis, galinčiomis pasidalinti praktine patirtimi ir kontaktais, padėsiančiais geriau suprasti įvairovės aspektus.

10.2 Rekomendacijos politikams

Šios rekomendacijos skirtos visiems politikos formuotojams, ne tik tiems, kurių veikla susijusi su SUP ar neįgalumo klausimais. Inkluzinio švietimo skatinimas – tai bendra visų švietimo politikos formuotojų atsakomybė, o ypač tų, kurie priima sprendimus dėl mokytojų rengimo.

Reikalinga platesnio masto, nuosekli reforma inkluzinių mokyklų plėtrai skatinti, mokytojų rengimui inkluziniam švietimui tobulinti.

Mokytojų vaidmuo vis labiau pripažįstamas, todėl ir mokytojų rengimas privalo tapti prioritetu politikų akirtyje. Tačiau mokytojų rengimas negali būti vykdomas izoliuotai, todėl reikėtų pokyčių visoje švietimo sistemoje. Reikalingas visų susijusių sektorių lyderių susitarimas ir stiprus švietimo politikos formuotojų siekis, jei norima iš esmės patobulinti mokytojų rengimo sistemą. Toks įvairių sektorių bendradarbiavimas padėtų padėtų formuoti visuomenės nuostatas ir vertybes, kuriomis grindžiama inkluzinio švietimo sistema.

Reikėtų daugiau dėmesio skirti:



- Skirtingų sektorių bendradarbiavimo politikai, skatinančiai inkluzinio švietimo plėtrą, tobulinti, nes inkluzinis švietimas – raktas į visuomenės sanglaudą;
- Kompleksiškam įvairių institucijų bendradarbiavimui visuose lygmenyse diegti, siekiant atsižvelgti į mokinių ir šeimų poreikius.

Reformos metu turėtų būti patikslintas „inkluzijos“ ir „įvairovės“ sąvokų turinys.

Mokinių skirstymas į kategorijas, „etikečių klįjavimas“ skatina lyginti mokinius tarpusavyje, kurti įvairias mokinių „hierarchijas“, taip pat gali riboti mokytojų lūkesčius ir neigiamai veikti mokinių ugdymąsi. Reikėtų tobulinti vartojamas sąvokas, susitarti dėl tinkamo jų vartojimo ir parengti aiškias rekomendacijas šiuo klausimu. Jos turėtų atspindėti:

- Atsisakymą nuo vaikų ir jaunuolių skirstymo į kategorijas, „etikečių klįjavimo“. Tai galėtų paskatinti labiausiai pažeidžiamoms grupėms priskirtų mokinių ugdymo ir jo aprūpinimo sistemos, kuri yra „kitokia“ nei bendrojo lavinimo mokyklų, tobulinimą;
- Švietimo politikos pokyčius, kurių esmė – padėti visiems mokytojams ir specialistams praktikams aiškiai susitarti dėl sampratų, kuriomis remiamasi, kai vartojamos šios sąvokos ir dėl jų vartojimo pasekmių;
- Požiūrį į mokinius: kiekvienas mokinytis yra individuali, įvairialypė ir nuolat besikeičianti asmenybė. Europoje mokytojai turi būti pasirengę darbui klasėse, kuriose esama didelės mokinių ugdymosi poreikių įvairovės. Jie turi pasitikėti savo jėgomis.

Turėtų būti įteisinta teisės aktuose „nuolatinė pagalba“ mokytojams, kad ugdymo procese būtų atsižvelgiama į visą mokinių ugdymosi poreikių įvairovės paletę.

Mokinių pasiekimų vertinimas turėtų kuo ankstesnėje stadijoje padėti nustatyti pagalbos poreikį ir palengvinti jos prieinamumą. Pagalba turėtų užtikrinti mokinio dalyvumą klasėje vykstančiame ugdymo procese, mokyklos gyvenime, platesnėje bendruomenėje. Būtina:

- Padidinti mokyklų pajėgumus ugdymą organizuoti, atsižvelgiant į didesnę mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, be to, teikti reikiamą pagalbą visiems mokiniams jų gyvenamosiose vietose;



- Ir toliau teikti pagalbą ir konsultuoti mokinius, turinčius sudėtingų ugdymosi poreikių – mokytojų konsultantai/ specialistai ir kiti profesionalai (šiuo metu tai gali būti specialiujų mokyklų/ugdymo centrų mokytojai) turėtų teikti pagalbą ugdymo procese, dalindamiesi patirtimi ir tobulindami visų mokytojų įgūdžius.

Reikalavimuose, keliamuose mokytojams dėl atsiskaitomybės už savo darbą, turėtų būti „vietos“ aprašyti savo pasiekimus plačiau, labiau remiantis inkluzinio ugdymo principais.

Siekis plėtoti teisėkūrą, reglamentuojančią inkluzinio švietimo plėtrą, ir atitinkamą mokinių ugdymąsi mokyklose, kertasi su siaurais reikalavimais – užtikrinti mokinių akademinis pasiekimus. Todėl būtina aiškiai suformuluoti, kokiomis vertybėmis vadovaujamosi švietimo sistemose ir užtikrinti, kad numatomos įgyvendinti „priemonės“ remtųsi būtent tomis vertybėmis. Kalbant apie strateginius švietimo siekius, reikia atsakyti į esminį klausimą: „Kokio švietimo norima ir vardan kokios visuomenės?“ Politikos formuotojai turėtų:

- Atsižvelgti į *Ministrų Tarybos išvadas dėl socialinės dimensijos švietime ir lavinime* (Ministrų Taryba, 2010), ir išnagrinėti galimybes matuoti ir vertinti žymiai platesnį švietimo rezultatų spektrą, pripažįstant, kad kuo daugiau asmenų dalyvauja švietimo programose, tuo mažiau skurdo apraiškų ir tuo veiksmingesnė socialinė inkluzija;

- Atkreipti dėmesį, kad mokytojai ir mokytojų rengėjai vaidina svarbų vaidmenį inkluzinio ugdymo plėtojimo srityje. Jie turėtų remti šį procesą, t. y. parengti ir diegti suderintas, ilgalaikes politines priemones tarptautiniame, Europos ir nacionaliniuose lygmenyse, skatindami įvairių mokytojų rengimo programų tarpusavio integraciją, ugdymo programų, metodikų, pasiekimų vertinimo ir atsiskaitomybės tobulinimą.

Tikimasi, kad šios rekomendacijos taps stimulu diskutuoti ir generuoti naujas idėjas apie mokytojų rengimo dėl inkluzinio švietimo tobulinimą. Būtent mokytojų rengimas yra esminis veiksnys, lemiantis inkluzinio švietimo sistemų plėtotę Europoje.



BAIGIAMOSIOS PASTABOS

Kiekviena švietimo reforma turėtų būti dalis platesnės, sisteminės reformos inkliuzinio švietimo plėtrai skatinti. Mokytojų rengimo svarba vis labiau pripažįstama, taip pat kaip ir inkliuzinio švietimo sistemai diegti būtinas politikos formuotojų bendradarbiavimas.

Svarbu pripažinti, kad mokytojų rengimas komplikuoatas ir sudėtingas procesas. Dyson (2005) pastebi, kad laikas nutraukti supaprastintas diskusijas apie teoriją/praktiką; profesiją/amatą; įgūdžius/žinias; rengimą/studijas; mokyklos bazėje/aukštojoje mokykloje, ir pradėti kalbėti apie bendradarbiavimą, toleranciją įvairovei, veiksmingą dialogą ir dalijimąsi ištekliais, apie naują mokytojų rengimo modelį. Tokių pokyčių mokytojų rengime sunku tikėtis, kol inkliuzinio švietimo principai netaps politikos formuotojų ir kitų suinteresuotų asmenų mąstysenos dalimi – o ypač mokyklos vadovų – ir kol jie netaps integralia visuomenės ir mokyklinės kultūros dalimi.

Plataus masto pokyčiams vykdyti reikia laiko, todėl būtina imtis nuoseklių, ilgalaikės politikos priemonių, o ne nuolatinių smulkių reformų. Europos Tarybos publikacijos *Mokytojų rengimas pokyčiams paskatinti* (2011) įvade Ólafsdóttir pastebi: „Mūsų švietimo sistemos ir toliau kartoja tą patį ... dažniausiai vyksta žinių perdavimas ir rengimas darbui, pamirštama, kad švietimui keliami aukštesni tikslai: parengti asmenis būti aktyviais piliečiais, asmeniškai tobulėti visą gyvenimą, atnaujinant savo turimas žinias“ (psl. 8).

Inkliuzinio švietimo plėtra drauge su kitų prioritetinių sričių plėtote, pavyzdžiui, socialiniu teisingumu ir visuomenės sanglauda, taip pat reikalauja ilgalaikių investicijų į ankstyvąjį vaikų ugdymą ir inkliuzinio švietimo plėtrą. Tačiau šios investicijos atsipirktų labiau nei trumpalaikės iniciatyvos ir akcijos „skylėms užlopyti“ arba padėti tam tikroms atskirtį patiriančioms socialinėms grupėms.

Projekto konferencijoje, vykusioje Ciuriche 2010 m. rugsėjį, Tony Booth, daręs pranešimą plenarinio posėdžio metu, pasakė, kad inkliuzija yra „principinis švietimo ir visuomenės vystymosi būdas“. Jis pabrėžė, kad reikia aiškiau atskirti įvairias inkliuzinio švietimo perspektyvas, kad visi įsitraukusieji į šį procesą galėtų pagrįstai pasirinkti. Tai tikra tiesa kalbant apie visus mokytojus – ir mokytojų



rengėjus. Juk jie vaidina svarbiausią vaidmenį, formuodami būsimųjų mokytojų mąstyseną ir ugdymo metodus.

Huber (2011) rašo: „Jeigu norime pasirengti priimti iššūkius, kuriuos šiandien kelia mums globalus pasaulis, švietimas mūsų skirtingose demokratinėse sistemose turi skatinti kiekvieną pilietį ugdytis pagal jo gebėjimus, kad jis ateityje savo patirtimi ir gebėjimais prisidėtų prie visuomenės pažangos. Tai daugiau nei humaniškas noras, tai jau tapo neišvengiama mūsų demokratiškos visuomenės išlikimo būtinybe“ (psl. 146).

2005 m. OECD teigė, kad mokinių pasiekimai gali pagerėti, jei pagerės pačių mokytojų kokybė. Politikos formuotojai ir specialistai praktikai, dalyvavę šiame projekte, siūlo šį argumentą plėtoti toliau – rengti mokytojus darbu klasėse, kuriose didžiulė mokinių ugdymosi poreikių įvairovė. Tokia politika greičiausiai paskatintų atviresnės visuomenės formavimąsi.

Teisingesnei švietimo sistemos vizijai tikrovėje įgyvendinti reikia mokytojų, turinčių kompetencijų ugdyti įvairių poreikių mokinius. Tikimasi, kad ši ataskaita suteiks idėjų ir įkvėpimo, padės kelyje į kokybišką visų mokinių ugdymą.



NAUDOTA LITERATŪRA

- Abu El Haj, T. R. and Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. and Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe (Europos Taryba)
- Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. and McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (reng.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Skaitmeninė versija pateikta interneto svetainėje: www.escalate.ac.uk/2419 (Paskutinį kartą žiūrėta 2011 m. balandį).
- Boyd, P., Harris, K. and Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Skaitmeninė versija pateikta interneto svetainėje: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Paskutinį kartą žiūrėta 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. [Analizė ir rekomendacijos: specialusis ugdymas ir mokytojų rengimas]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, 2008 m. gruodis

Ministrų Taryba (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Pasitarimas švietimo, jaunimo reikalų ir kultūros klausimais, Bruselis, 2010 m. gegužės 11 d.

Darling-Hammond L. and Bransford, J. (reng.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Skaitmeninė versija pateikta interneto svetainėje: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Paskutinį kartą žiūrėta 2011 m. birželį)



Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2010) *Ankstyvoji intervencija vaikystėje – Pažanga ir pokyčiai 2005–2010*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Europos Komisija DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Iceland 21–24 June 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. and Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Position paper on initial, further and in-service training at the Universities of Education]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Electronic source available online at: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., and Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [Lygybė švietime kaip demokratijos vertybė tolesniam vystymuisi. Medžiaga, pateikta tarpvyriausybiniam PRELAC komiteto posėdžiui, organizuotam UNESCO-OREALC, Čilėje, Santjage, 2005 m. gruodžio 6–7 d.]



Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Ugdymas ir mokymas Pietų Afrikoje panaikinus apartheidą*. AREA Kasmetinis pasitarimas, Monrealis, 1999 m. balandis.

Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. and Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (reng.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. and Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (reng.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (reng.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (reng.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Jungtinis ILO/UNESCO komitetas ekspertų Rekomendacijų dėl mokytojų rengimo diegimo*. Ataskaita 10-ojo pasitarimo, vykusio Paryžiuje, 2009 m. rugsėjo 28 d.– spalio 2 d.

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (reng.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Medžiaga pateikta projekto Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui mokomojo vizito metu, Kipro universitetas, 2011 m. kovas



Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds.) (2009) *Rodiklių rengimas – inkliuzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti*; Odense, Denmark: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Medžiaga pateikta projekto Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui mokomojo vizito metu, Laplandijos universitete, 2011 m. balandį.

McGrady, H., Lerner, J. and Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. and Boscardin, M. L. (reng.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (reng.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra

Meijer, C.J.W. (reng.) (2003) *Specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų ugdymas Europoje*: teminė publikacija. Middelfart: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. and Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Škotijos socialiniai tyrimai valstybės užsakymu.

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO medžiaga.

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, Bristolio universitetas.

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196



Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (reng.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted
www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (reng.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (reng.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan



Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Medžiaga parengta projektui Inkluzinio ugdymo plėtra. Skaitmeninė versija pateikta interneto svetainėje: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Medžiaga pateikta projekto Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui mokomojo vizito metu, Maltos universitete, 2011 m. kovą

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. and van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektroninė medžiagos versija pateikta interneto svetainėje <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO



United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Skaitmeninė medžiagos versija pateikta interneto svetainėje: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Papildytas leidimas) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (reng.) (2007) *Vertinimas inkluzinėje aplinkoje*. Odense, Denmark: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

World Health Organisation (2011) *World Report on Disability*. Geneva: Switzerland. WHO

ASMENYS, PRISIDĖJĘ PRIE ŠIOS ATASKAITOS RENGIMO

Šalis	Pavardė	El. p. adresas
Airija	Alan Sayles	Alan_Sayles@education.gov.ie
	Áine Lawlor	aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Austrija	Ivo Brunner	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at
	Ewald Feyerer	ewald.feyerer@ph-ooe.at
Belgija (flamandų bendruomenė)	Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgija (prancūzakalbių bendruomenė)	Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Čekija	Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Danija	Bodil Gaarsmand	bgaa@ucsyd.dk
	Nils-Georg Lundberg	ngl@ucn.dk
Estija	Vilja Saluveer	vilja.saluveer@hm.ee
	Karmen Trasberg	karmen.trasberg@ut.ee
Islandija	Hafđís Guđjónsdóttir	hafdgud@hi.is
	Jóhanna Karlsdóttir	johannak@hi.is
Ispanija	Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Jungtinė Karalystė (Anglija)	Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Jungtinė Karalystė (Šiaurės Airija)	John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Jungtinė Karalystė (Škotija)	Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk

Jungtinė Karalystė (Velsas)	Huw Roberts	eds102@bangor.ac.uk
	Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk
Kipras	Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Latvija	Guntra Kaufmane	guntra.kaufmane@visc.gov.lv
	Sarmīte Tūbele	sarmite.tubele@lu.lv
Lenkija	Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu
	Beata Rola	beata.rola@mscdn.edu.pl
Lietuva	Giedrius Vaidelis	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt
	Lina Miltenienė	m.lina@cr.su.lt
Liuksemburgas	Alain Adams	alain.adams@education.lu
Malta	Felicienne Mallia Borg	felicienne.mallia@gov.mt
	Paul Bartolo	paul.a.bartolo@um.edu.mt
Nyderlandai	Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Norvegija	Toril Fiva	Toril.Fiva@kd.dep.no
	Unni Vere Midthassel	unni.midthassel@uis.no
Portugalija	Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt
	Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Prancūzija	Nathalie Lewi-Dumont	nathalielewi@gmail.com
	Catherine Dorison	catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Slovėnija	Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@gmail.com
Suomija	Suvi Lakkala	suvi.lakkala@ulapland.fi
	Helena Thuneberg	helena.thuneberg@helsinki.fi
Šveicarija	Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Švedija	Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Vengrija	Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	Iván Falus	falusivan@gmail.com



Vokietija	Thomas Franzkowiak	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de
	Kerstin Merz-Atalik	merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Taip pat dēkojame:

Čekija	Iva Strnadová Radka Topinková
Jungtinė Karalystė (Velsas)	Cliff Warwick
Liuksemburgas	Marco Suman Joëlle Renoir
Nyderlandai	Rutger Stafleu Jos Louwe
Norvegija	Marit Stromstad
Prancūzija	Pierre Francois Gachet
Suomija	Marita Makinen
Švedija	Kerstin Hultgren

Ypač norėtume padėkoti už pagalbą projekto konsultantei Kari Nes ir PAG nariams: Bernadette Céleste, Prancūzija; Don Mahon, Airija; Mudite Reigase, Latvija; Irene Moser, Austrija (grupės narė nuo 2010 m. rugsėjo).

Leidinyje „Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės“ pristatomos 25 Agentūros šalių narių politikos ir praktikos analizės esminės įžvalgos. Projektas „Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui“ tyrė kaip studijuodami būsimieji mokytojai rengiami darbai, t. y. mokomi atsižvelgti į įvairius mokinių ugdymosi poreikius.

Medžiaga, kuri pateikiama skaitytojų dėmesiui, buvo parengta remiantis išsamiais ataskaitomis apie įvairiose valstybėse šioje srityje vyraujančias politiką ir praktiką. Ataskaitas parengė šalys projekto dalyvės. Taip pat rengiant šį leidinį, buvo nagrinėjami strateginiai švietimo dokumentai, įvairūs susiję literatūros šaltiniai ir mokomųjų vizitų metu surinkta informacija.

Ataskaitoje apibrėžiama projekto metodologija, pagrindžiamos mokytojų rengimo inkluziniam švietimui Europoje prielaidos ir pateikiama informacijos apie mokytojų rengimo programų struktūrą ir turinį. Taip pat apžvelgiami studentų atliekamos pedagoginės praktikos, mokytojus rengiančių dėstytojų vaidmens ir jų profesinio tobulėjimo klausimai, apibrėžiamos kompetencijos, kurios, manoma, yra būtinos mokytojui veiksmingai dirbti inkluzinėje švietimo sistemoje.

Inovatyvios praktikos pavyzdžių pateikiama visoje knygoje, o pabaigoje pateikiama platesnių švietimo gairių būsimųjų mokytojų rengimui inkluziniam švietimui skatinti šios srities raktinių veiksnių ir iššūkių apibendrinimas. Ataskaitoje pateikiamos rekomendacijos dėl politikos tobulinimo apskritai ir konkrečiai – dėl tolesnės mokytojų rengimo inkluziniam švietimui plėtros.