



Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas

Alvyra Galkienė

Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, alvyra.galkiene@vdu.lt

Anotacija. Dialektinio modeliavimo metodu analizuojami trys visuomenės procesų slinktyje besiformuojantys įtraukties modeliai: integracija, įtraukus specialusis ugdymas, universalus dizainas ugdymui. Modelių įgyvendinimui reikšmingas prielaidas tikrinant kitų modelių prieštaravimais, atskleisti ugdymo kokybei reikšmingi elementai: įtraukioji šalies švietimo kultūra, pripažįstanti įvairovę ir vengianti asimiliacijos; įgalinanti multiprofesinė pedagogų pagalba visiems; įtraukiojo ugdymo priėjoje modeliuojamas pedagogų kompetencijos kryptingumas.

Esminiai žodžiai: *integracija, įtraukusis ugdymas, universalus dizainas ugdymui, specialusis ugdymas.*

Įvadas

Įtraukties apibrėžtis

Įtraukiojo ugdymo samprata yra nuolat kintantis ir kartu su visuomenės sąmone besivystantis reiškinys. Vislie (2003), Ramberg & Watkins (2020) manymu, skirtingais laikotarpiais ir skirtingose šalyse šio reiškinio suvokimas, jo vertės interpretavimas bei įgyvendinimo praktika skyrėsi. Įtraukiojo ugdymo realizavimas švietimo sistemoje remiasi į tris komponentus: ideologiją, politiką ir praktiką (Magnússon, Göransson, & Lindqvist, 2019). Jo vystymo kryptys tarptautinio susitarimo būdu apibrėžtos Salamankos deklaracijoje (UNESCO, 1994). Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo gairės pabrėžia

kiekvienu vaiko fundamentinę teisę mokytis; jo unikalumo pripažinimą ir paisymą; švietimo sistemos ir ugdymo programų lankstumą, aprėpiant plačią ugdytinių charakteristikų įvairovę; bendrojo ugdymo mokyklų prieinamumą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių; į vaiką orientuotą pedagogiką. Booth & Ainscow (2002) įtraukties konceptą apibrėžia trimis dimensijomis: 1) įtraukioji mokyklos bendruomenės kultūra; 2) įtraukioji švietimo politika; 3) įtrauki, orkestruojanti ugdymo praktika. Nors esminiai įtraukiojo ugdymo sampratos komponentai yra patvirtinami įvairių tyrimų išvadomis, tačiau jų realizavimas nuolat kintančioje visuomenės patirtyje pasiekia skirtingų rezultatų. Pavyzdžiui, Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo agentūros (ESIUA, 2019a) organizuotų tyrimų rezultatai pagrindžia rekomendacijas mokinių nesėkmių ir ankstyvo iškritimo iš mokyklos prevencijos klausimas spręsti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu, pastebint ir atliepiant visų mokinių poreikius. Tačiau kitu tyrimu (ESIUA, 2019b) atskleidžiamas faktas, kad tik nedidelė dalis mokyklų vadovų Europoje demonstruoja tikrai įtraukią švietimo politiką. Daugumos jų požiūris apsiriboja siauru pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams organizavimu, bet ne vadovavimu aukštos kokybės teisingam ir nešališkam švietimui visiems. Todėl akivaizdu, kad įtraukiojo ugdymo realizavimas negali būti grindžiamas vien ugdymo vieta ir mokinių kontingento įvairove (Florian & Black-Hawkins, 2011). Siekiant suprasti įtraukiojo ugdymo reiškinį jo realizavimo kokybės požiūriu, aktualu analizuoti šį reiškinį jo sampratos, įtvirtinimo teisinėje visuomenės organizacijoje ir praktikoje aspektais.

Įtraukiojo ugdymo sąvokos lietuvių kalba apibrėžtis

Sąvokų vartojimas įtraukiojo ugdymo kokybės požiūriu reikšmingas dviem aspektais: 1) sąvoka tiksliai nusako aptariamo reiškinio prasmę; 2) formuoja santykių etiką ir moralinio veikimo kryptis. Lietuviška sąvoka „įtraukusis ugdymas“ yra siejama su anglų kalboje vartojama sąvoka „inclusive education“. Žodžio „inclusive“ turinys anglų kalbos žodyne yra aiškinamas kaip „viską apimantis“ (Gadsby, 2000, 720). Šis žodis, kaip tarptautinis žodis ugdymo modeliui pavadinti, vartojamas daugelyje kalbų, kuriose jis turi tokią pat reikšmę bei etimologiją. „Tarptautinių žodžių žodyne“ (Vaitkevičiūtė, 2001, 411) „inkliuzija“ turinys pateikiamas kaip „įsiterpimas, intarpas“. Atsižvelgiant į tai, kad žodžio reikšmė iš esmės prieštarauja nusakomo reiškinio idėjai, yra pasiūlyta lietuviška sąvoka „įtraukusis ugdymas“, kuri formuojama žodžio „įtraukti“, reiškančio „padaryti dalyviu, nariu“ (Keinys, 2000, 262), pagrindu. Ši sąvoka kaip tik ir atitinka giluminę įtraukiojo ugdymo prasmę, postuluojamas vertybes ir tarpasmeninių santykių etiką.

Įtraukties kontekstualizavimas visuomenės procesų raidoje

Įtraukiojo ugdymo praktikos patirtys formuojasi veikiamos visuomenėje vykstančių procesų. Ideologiniu įtraukties procesų impulsu pasaulyje laikytinas visuomenės pasiryžimas pripažinti vienodas jos narių teises ir ginti prigimtinį žmogaus orumą, kuris kyla iš siekio užkirsti kelią visuomenę žlugdančioms segregacinėms idėjoms (Solórzano & Yosso, 2002; Bartz, 2019). Įtaką visuomenės apsisprendimui priešintis žmonių

diskriminacijai ir segregacijai padarė žmogaus orumą žeminančios patirtys: Holokausto idėja, pasmerkusi sunaikinimui ištisą žydų tautą (Normand & Zaidi, 2008), eutanazijos ir sterilizacijos programos, nulėmusios moralinį ir fizinį neįgaliųjų atmetimą (Mostert, 2002). Vienodų teisių ir prigimtinio orumo kiekvienam žmogui pripažinimo bei apsaugos nuostatą paskelbė JT Generalinė asamblėja „Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje“ (1948). Šioje deklaracijoje skelbiamos nuostatos, kaip siekiamas idealas, grindžia įvairių pasaulio šalių nacionalinę teisę ir visuomeninių organizacijų bei judėjimų programinę bazę (Hannum, 1995; Salojärvi, 2020).

Dvidešimtajame amžiuje prasidėjo intensyvūs įtraukties legitimavimo procesai. Norvegija, atsiliėpdama į Bloom'o komiteto iniciatyvą, 1970 metais integravo Specialiojo ugdymo įstatymą į Švietimo įstatymą ir tokiu būdu įteisino įtraukųjį ugdymą. Švietimo judėjimo įtraukties link katalizatoriumi tapo Norvegijos Gerovės valstybės idėja, grindžiama įtraukios visuomenės bei integracijos, normalizacijos ir decentralizacijos principais (Ogden, 2014). Italija 1971 metais įstatymu Nr. 118/1971 įteisino visų vaikų ugdymą bendrosiose mokyklose, o 1977 metais įstatymu Nr. 517/1977 panaikino specialiąsias mokyklas (Heck, Fitzgerald, Solenes, Magnanini, & Black, 2020). 1975 metais Jungtinės Amerikos Valstijos, paskelbdamos Viešąjį įstatymą (Public Law PL 94-142), garantavo nemokamą kokybišką valstybinį ugdymą visiems negalią turintiems vaikams ir padarė didžiulį teigiamą poveikį milijonams vaikų visoje šalyje (US Department of Education, 2010).

Lietuva, išsilaisvinusi iš sovietinio režimo, 1991 metais priėmė Švietimo įstatymą (I-1489), kuris garantavo teisę visiems mokiniams, turintiems negalių, ugdytis bendrojo ugdymo mokyklose. 1995 metais Europos Taryba (Council of Europe, 1995) paskelbė Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvenciją, kuri per kultūrą ir švietimą palaiko tautinių mažumų identiteto išsaugojimo bei apsaugos nuo asimiliavimo politiką. Hodkinson (2006) teigimu, dvidešimt pirmojo amžiaus pradžioje diskusijos dėl įtraukiojo ugdymo praktikos vystymo, jo kokybės garantavimo klausimai persikėlė į daugelio šalių vykdomosios valdžios darbotvarkes ir tapo aišku, kad iš ten jau daugiau nesitrauks. Vis dėlto, Magnússon et al. (2019) manymu, nors įtraukusis ugdymas yra pripažįstamas kaip priemonė teisingesnei visuomenei sukurti, ekonominiam efektyvumui padidinti ir išugdyti kompetentingus, tolerantiškus ir savarankiškus piliečius būsimai visuomenei, bet nacionalinė ir vietos politika, nustatanti tam tikrus savo prioritetus ir idealus, bei visuomenės diskurse vykstančios reiškinių interpretacijos lemia skirtingą procesų raidą.

Visuomenėje veikiant globaliems procesams, kultūriniais ir politiniams sprendimams, formuojasi skirtingi ugdymo modeliai, kurie yra grindžiami įtraukiojo ugdymo idėja, tačiau pasiekia skirtingų rezultatų praktikoje. Jie yra analizuojami globaliame ir lokaliuose kontekstuose ekonominiu, kultūriniu ir istoriniu aspektais (Artiles & Dyson, 2005). Vis dėlto nepakanka tyrimų, kurie atskleistų visuomenės raidoje besiformuojančių įtraukties komponentų slinkti, reikšmingą įtraukiojo ugdymo kokybei.

Tyrimo klausimas

Šiuo tyrimu siekiama atsakyti į klausimą, *kokie visuomenės procesų slinktyje besiformuojančių įtraukties modelių elementai stiprina įtraukiojo ugdymo kokybę.*

Metodologija

Atsižvelgiant į tai, kad įtraukiojo ugdymo vystymosi procesuose formuojasi tam tikri modeliai ir daugeliu atvejų jie pasikartoja įvairių šalių kontekstuose bei sutampa su tam tikrais globalios visuomenės raidos procesais, prasminga šiuose modeliuose atrasti praktikai reikšmingus elementus ir juos analizuoti įtraukiojo ugdymo kokybės požiūriu. Todėl šiam teoriniam tyrimui atlikti buvo pasirinktas kokybinis dialektinio modeliavimo metodas (Berniker & McNabb, 2006), nes socialiniai modeliai ir jų analizė, anot Guogio (2002), leidžia suvokti socialinio reiškimo ryšius. Ryšiai tarp ugdymo modelių elementų gali padėti giliau suprasti įtraukiojo ugdymo tikrovę grindžiančias nuostatas, jų slinktį, veikiančius mechanizmus, reikšmingus ugdymo praktikos kokybei.

Analizei buvo pasirinkti 68 šaltiniai, remiantis šiais kriterijais: mokslinis straipsnis, veiklos ataskaita arba istorinis šaltinis atspindi įtraukiosios praktikos rezultatus; praktikos tyrimų pagrindu modeliuojamos įtraukties kokybei reikšmingos mokslinės išvalgos; teoriniai duomenys susiję su analizuojamų modelių struktūromis.

Dialektinė edukacinės įtraukties modelių analizė yra vykdoma keturiais žingsniais.

1 žingsnis. Analizuojamų edukacinės įtraukties modelių identifikavimas. Analizei pasirinkti trys įtraukiojo ugdymo vystymąsi atspindintys modeliai: „Integracija“, „Įtraukus specialusis ugdymas“ ir „Universalus dizainas ugdymui“ (angl. *Universal Design for Learning*, toliau tekste *UDL*). Modelių pasirinkimą lėmė jų formavimosi ir paplitimo visuomenėje kriterijai. Integracijos modelis pradėjo formotis, siekiant užtikrinti nediskriminavimo ir lygių galimybių postulata švietime (Frankenberg & Lee, 2002; Solórzano & Yosso, 2002; Vislie, 2003; Ogden, 2014; Bartz, 2019). Įtraukus specialusis ugdymas – tai teoriškai pagrįstas (Hornby, 2015), tačiau praktikoje beveik neįvardijamas modelis, nors daugeliu atvejų įtraukiojo ugdymu vadinama praktika atitinka būtent šio modelio sampratą ir struktūrą (Florian, 2019; Óskarsdóttir et al., 2019). Universalus dizainas ugdymui – tai viena iš naujausių tyrimų rezultatais pagrįsta įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prieiga (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). Modelis labiausiai paplitęs JAV, tačiau jo elementai taikomi įvairių pasaulio šalių švietimo sistemose (Rose & Strangman, 2007; Van Boxtel & Sugita, 2019; Nieminen & Pesonen, 2020; Sanger, 2020). Modeliai yra identifikuojami mokslinių tyrimų ir faktinės medžiagos apžvalgos būdu, akcentuojant konceptuales ir jų įgyvendinimo efektyvumą pagrindžiančius elementus. Nagrinėjami modeliai yra aptariami istoriniame, kultūriniame bei socialiniame kontekstuose.

2 žingsnis. Edukacinės įtraukties modelių apibendrinimo formulavimas. Kelis kartus skaitant kiekvieno modelio apžvalgą, generalizuojama apibendrinta modelio samprata, kurios tikslas yra suformuoti pamatinę modelio identifikavimo bazę, leidžiančią išskirti struktūrinius, modelių grindžiančius elementus.

3 žingsnis. Dialektinė įtraukties modelių analizė. Darant prielaidą, kad visi modeliai turi prieštaraujančių elementų, šiame etape sukurtos edukacinės įtraukties modelių įgyvendinimo prielaidų ir prieštaravimų matricos, siekiant atspindėti konfrontuojančius modelių elementus taip, kad taptų aiškūs kokybiniai jų nuostatų ir realizavimo skirtumai.

4 žingsnis. Prieštaravimų analizė. Modelių įgyvendinimui reikšmingos prielaidos yra testuojamos kitų modelių prieštaravimais bei nustatomi ir išgryninami prieštaravimai paties modelio viduje. Taip siekiama nustatyti reikšmingus elementus modeliuose bei ryšius tarp jų ir giliau suprasti, kokie elementai stiprina įtraukiojo ugdymo kokybę įtraukusių nuostatų realizavimo slinkyje.

Įtraukiojo ugdymo slinkytis ir modeliai

I Modelis. Integracija

Edukacinės ir socialinės integracijos samprata yra siejama su desegregacijos ir normalizacijos principų marginalizuotų grupių atžvilgiu įgyvendinimu (Winzer, 2007), kuri skatina Visuotinės žmogaus teisių deklaracijos pagrindu kintanti valstybių teisinė bazė ir visuomenės judėjimai už lygias visų žmonių teises (Salend & Duhaney, 2011). Magazzini (2020) teigimu, integracijos samprata yra susijusi su tikslo ir problemos, kurią ji turėtų spręsti, formulavimu. Vienais atvejais ji gali būti suprantama kaip kultūrinio atstumo nuo daugumos įveika, kitais – kaip socialinio nuokrypio ir ekonominės stokos mažinimas, dar kitais – įsitikinimas, kad mažumos grupė turėtų integruotis į daugumą, arba idėja, kad visa visuomenė turėtų būti integracijos procese, reaguodama į padidėjusią gyventojų įvairovę valstybėse.

Priežastine integracijos vystymosi baze laikytinos segregacinės praktikos, kurių priežastys yra įvairios. Tačiau šią praktiką patiriančios žmonių grupės turi vieną tapatų bruožą – jos išsiskiria iš daugumos tam tikrais požymiais, kurie rodo jų unikalumą bendruomenėje, pavyzdžiui: tautybė – romų tautos vaikai daugelyje Europos šalių (Curcic et al., 2014; Magazzini, 2020); kultūra – vietiniai Skandinavijos gyventojai samiai (Keskitalo & Olsen, 2019), indėnai JAV, Kanadoje (Orlowski & Cottrell, 2019); rasė – afroamerikiečiai JAV (Bartz, 2019; Connor & Ferri, 2005); sveikata – negalią turintys asmenys (Terzi, 2008). Segregacinės praktikos reiškiasi nuo stigmatizuojančių asmens apibūdinimų iki pripažinimo neugdytinais (negalią turinčių mokinių atveju) arba ugdytinais namuose, atskirose ugdymo įstaigose, klasėse, internatinėse mokyklose (Salend & Duhaney, 2011).

Integracija kaip fizinis perkėlimas. Integruoto ugdymo pradžia pasaulio praktikoje siejama su afroamerikiečių judėjimu Jungtinėse Amerikos Valstijose. 1954 metais JAV Aukščiausiajam teismui pripažinus juodaodžių ir baltaodžių vaikų ugdymą atskirose mokyklose segregacija rasiniu pagrindu ir konstitucijos pažeidimu (Frankenberg & Lee, 2002; Bartz, 2019), visuomenėje prasidėjo edukacinės integracijos procesai. Pirmoji juodaodė mergaitė Ruby Bridges, jos tėvų sprendimu, pradėjo lankyti baltaodžių mokyklą Naujajame Orleane. Pirmieji metai mokykloje Ruby buvo ypač sunkūs. Ji ir jos šeima patyrė viską, ką galima patirti blogiausia: mokinių patyčias, kitų mokinių tėvų protestą, visišką mergaitės ir jos mokytojos izoliaciją. Tačiau judėjimas jau buvo prasidėjęs ir kitais metais toje mokykloje mokėsi šeši juodaodžiai vaikai (Coles, 2010; Solórzano & Yosso, 2002).

Norvegijoje, Ogden (2014) teigimu, 1950–1960 metais integracijos tikslas buvo sudaryti sąlygas visiems negalią turintiems mokiniams lankyti mokyklas, todėl imta intensyviai steigti specialiąsias mokyklas įvairiuose šalies regionuose. Per šį laikotarpį negalią turinčių mokinių skaičius mokyklose išaugo 400 proc. (nuo 4000 iki 20000). Nors šių mokyklų tinklo išplėtojimas realizavo pamatinę negalią turinčių vaikų teisę gyventi savo šeimoje ir mokytis, vis tik procesas sulaukė nuožmaus judėjimo už integraciją pasipriešinimo, nes mokyklos buvo labai uždaro tipo ir turėjo mažai ryšių su vietos bendruomenėmis.

Lietuvoje integracijos procesus paskatino šalies politinis lūžis, išsilaisvinus iš sovietinio režimo. Reikšmingas prielaidas integracijos procesams sukūrė pakitusi teisinė bazė. 1991 metais priimtas Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (I-1489) skelbė visiems vaikams, įskaitant ir turinčius didelę negalią, vienodas teises mokytis bendrojo ugdymo mokyklų bendrose arba specialiose klasėse, atskirais atvejais specialiosiose mokyklose, ir gauti visą jiems reikalingą pagalbą, o tėvams – teisę parinkti arčiausiai namų esančią ugdymo įstaigą.

Integracijos procesas šio judėjimo pradžioje buvo nukreiptas į negalią turinčių asmenų vienodų teisių realizavimą. Praktinį jos vyksmą skatino nevyriausybinės organizacijos. Atviros visuomenės instituto (2005) duomenimis, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų bendrose klasėse nuo 1995 iki 2002 metų išaugo daugiau nei 150 proc. Palanki teisinė bazė ir aktyvūs visuomenės veiksmai skatino integracijos vyksmą, kuris gilino visuomenės įvairovės pažinimą, akcentavo gilesnį žmogaus teisių supratimą, skatino integruoto ugdymo praktikos tobulėjimą. Vis dėlto įvairių tyrimų duomenys atskleidžia, jog integracijos procesas, grindžiamas teisine prerogatyva ir stimuliuojamas moraliniais principais, vis tik pasiekė labiau fizinio nei mentalinio ir emocinio visuomenės grupių susijungimo efektą. Atviros visuomenės instituto (2005) ataskaitoje pagrindiniais integracijos barjeriais nurodoma atitinkamos kvalifikacijos pedagogų stoka ir paramos vaikams bei jų šeimoms stoka. Kaffemaniene (2005) teigia, kad mokytojai, ugdydami mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendroje klasėje, inicijuoja labai mažai ir tik epizodinius rezultatyvios sąveikos kontaktus su šiais mokiniais. Galkienės (2017) teigimu, negalią turinčių

mokinių, sugrįžusių iš bendrojo ugdymo mokyklų mokyti į specialiąsias mokyklas, tėvai išskiria barjerus, trukdžiusius jiems ugdytis įtraukties sąlygomis: a) pedagoginių pastangų skirtingus poreikius turinčių mokinių tarpusavio santykių harmonizavimui stoka; b) ugdymo tikslų personalizavimo ir orientavimo į savarankiško gyvenimo perspektyvą stoka; c) kitų mokinių tėvų požiūrio jų vaikų atžvilgiu problema.

Tarp integracijos ir asimiliacijos. Mūsų dienomis visuomenės įvairovė didina imigracijos procesai, aktualizuodami sėkmingos integracijos reikmę, kuri, Berry (1997) teigimu, galėtų suteikti visuomenės mažumai galimybę funkcionuoti daugumos kultūros dalimi, jei visuomenės dauguma būtų atvira kultūrų įvairovei, o mažuma norėtų palaikyti su ja ryšius. Kitu atveju judama akultūracijos, asimiliacijos arba segregacijos link. Keskitalo & Olsen (2019) patvirtina tai samių etninės grupės integracijos proceso tyrimais. Norvegializacijos procese ši grupė pasiekė dvejopą rezultatą: dalis etninės bendruomenės prarado savo tautinį identitetą, kalbą ir tapo norvegais, kita dalis išitraukė į nuolatinę kovą už savo tapatumo išsaugojimą; tai paskatino 1956 metais įsteigti Šiaurės šalių tarybą, paženklinusią samių kultūros renesansą. Magazzini (2020) teigia, jog ir mūsų dienomis integracijos samprata dažnai tapatinama su asimiliacijos reiškiniu, kuris prasiskverbia į integracijos politiką ir sukelia homogeniškos tapatybės, į kurią „kitokie“ turėtų integruotis, iliuziją. Tačiau tokiu būdu pasiekta integracija ir toliau kuria bei atkuria dezintegracijos dinamiką tiek individualiu, tiek kolektyviniu lygmenimis.

Mačiulytės (2012) teigimu, šių dienų imigrantų iš Lietuvos Norvegijoje pavyzdys rodo savęs suvokimo reikšmingumą integravimosi procese, kaip pagrindą išsaugant savo tapatumą ir perimant naujas priimtinas vertybes bei modeliuojant tam tikras elgsenas. Tokiu būdu formuojasi duali arba hibridinė tapatybė. Todėl, remiantis Eriksen (2007) tyrimu, galima teigti, kad integracijos kokybei reikšmingas skirtumų tarp „mažumos“ ir „daugumos“ pripažinimas. Šiuos skirtumus sąlygoja asmeniniai integruojamos „mažumos“ pasirinkimai.

Socialinė stratifikacija – integracijos katalizatorius. Kai kurios visuomenės grupės dėl savo kasdienio gyvenimo būdo yra priskiriamos žemo ekonominio statuso grupei, apibūdinamos kaip „turinčios problemų“ ir todėl turi būti integruojamos (Kostka, 2015). Daugelyje šalių tai patiria romų tautinė grupė. Anot Curcic et al. (2014), manoma, kad romai nelanko mokyklos, nes nevertina išsilavinimo, tačiau Rumunijoje apie 42 proc. vaikų atsisakymo lankyti mokyklą priežastis yra skurdas šeimoje. Sėkmingai integracijai, Kostka (2015) teigimu, yra būtina sisteminė integracijos politika, nes, susitelkus vien į ekonominės gerovės siekius, gali būti pasiūlomos nebūtinės paslaugos ir pasiekiamas tik trumpalaikis integracijos efektas. Magazzini (2020) manymu, socialinė stratifikacija integracijos procesuose turi didelę įtaką jos rezultatams. Efektyviausias atskirties įveikos būdas yra jungčių vietos bendruomenėse kūrimas, neakcentuojant skirtumo dėl socialinės, kultūrinės ar kitos padėties.

II Modelis. Įtraukus specialusis ugdymas

Įtraukiojo ugdymo strategijos vystymas iš esmės skatina specialiojo ir bendrojo ugdymo sistemų transformaciją. Mitchell (2020) įtraukųjį ugdymą apibrėžia kaip vizijos, vietos, ugdymo turinio ir vertinimo pritaikymo, priėmimo, prieinamumo, pagalbos, išteklių ir lyderystės jungtį. Vis dėlto individualizuotas planavimas, vertinimas ir instruktavimas yra esminiai specialiojo ugdymo elementai. Pakeitus vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymo vietą ir ugdant juos bendrose ugdymo įstaigose, specialiojo ugdymo elementai tampa ir bendrojo ugdymo elementais. Mokslo ir praktikos diskurse nuolat kyla klausimų dėl šių elementų sąveikos įtraukiamame ugdyme, nes nuo jų priklauso mokinių dalyvavimo ugdymo procese pobūdis, galimybės ir rezultatai (Florian, 2019; Isaksson & Lindqvist, 2015).

Nuostatas, kai įtraukusis ugdymas yra pripažįstamas kaip vertybė, tačiau praktinis jo realizavimas labiau siejamas su specialiojo ugdymo realizavimu nei įtraukiomis pedagoginio veikimo praktikomis, apibendrina Hornby (2015) teorija „Įtraukus specialusis ugdymas“. Hornby manymu, specialiojo ir įtraukiojo ugdymo konceptai negalią turinčių vaikų atžvilgiu yra grindžiami kardinaliai skirtinga filosofine prieiga. Ši teorija, siekianti sujungti įtraukiojo ugdymo filosofiją ir specialiojo ugdymo praktiką, kaip esminį tikslą iškelia vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą specialiose ar bendrojo ugdymo įstaigose nuo ankstyvos vaikystės, siekiant maksimaliai juos parengti visapusiškam dalyvavimui visuomenės gyvenime. Teorijos šalininkai prioretizuoja specialųjį ugdymą, abejodami, ar bendrojo ugdymo pedagogai gali turėti pakankamą kompetenciją tokiam tikslui pasiekti. Tyrimai (Specht et al., 2016) patvirtina faktą, kad bendrojo ugdymo pedagogams kyla daug abejonių dėl galimybės pasiekti kokybiškus vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukties rezultatus. Florian & Black-Hawkins (2011) tyrimai atskleidžia įtraukiojo ugdymo prieigas, kurias taiko pedagogai ir kurios lemia mokinių įtraukties lygmenį.

1) *Individualizuota įtraukiojo ugdymo prieiga: dauguma ir kai kurie*. Šiuo atveju stebimos:

a) įtraukties apraiškos: visi mokiniai mokosi naudodami iš anksto numatytas, jų poreikius atitinkančias užduotis. Kai kurie mokosi kartu su padėjėju, o kai kuriems skiriamos kitokios, individualiai parengtos užduotys;

b) atskirties apraiškos: mokiniai mato, kad mokytojas kai kuriems parengia skirtingas užduotis, todėl žino, kas yra protingas, o kas ne. Jie mato, kad kai kurie mokiniai negali dirbti be suaugusiojo pagalbos, ir nesitiki, kad jos gali prireikti ir kitiems.

2) *Įtrauki pedagoginė prieiga: visi*. Šiuo atveju mokiniai pasirenka, kada, kur ir su kuo jie mokysis. Pedagogai sudaro galimybes veikti įvairiose grupėse, tariasi su kiekvienu mokiniu, kaip galėtų jam padėti, analizuoja su kolegomis ir pagalbos specialistais konkrečius atvejus. Mokiniai tiki, jog gali priimti kokybiškus sprendimus savo mokymosi atžvilgiu.

Individualizuota įtraukiojo ugdymo prieiga: dauguma ir kai kurie balansuoja ant įtraukaus ir specialiojo ugdymo ribos. Taikomi diferencijavimo būdai išlaiko mokinių

skirstymą į kategorijas ugdymo procese, o toks skirstymas gali lemti stratifikaciją ir net stigmatizaciją mokinių bendruomenėje. Tyrimai (Kafemanienė, 2005; Isaksson & Lindqvist, 2015) rodo, kad prieiga, prioretizuojanti specialiojo ugdymo elementus, neretai tampa trukdžiu įtraukiojo ugdymo plėtrai. Šiuo atveju pedagogai akcentuoja tiesioginę suaugusio žmogaus pagalbą vaikui, tačiau, nepajėgdami suteikti jos patys, įtraukiojo ugdymo realizavimo kokybę sieja su dideliu skaičiumi specialiųjų pedagogų arba mokytojų padėjėjų. Šią problemą patvirtina ir negalių turinčių mokinių, iškritusių iš bendrojo ugdymo mokyklų, tėvų (Galkiene, 2017) bei specialiosiose mokyklose ugdomų mokinių (Kairienė et al., 2019) nuogąstavimai dėl galimybės kokybiškai mokytis bendrojo ugdymo mokyklose. Florian (2019) teigimu, visais atvejais, kai įtraukusis ugdymas yra suvokiamas kaip ugdymo sistema, orientuota į „daugumą“ mokinių ir „kai kuriuos“, kuriems reikia individualių pritaikymų arba individualios paramos, tai kuria vidinės atskirties faktą ir skatina įtraukiojo ugdymo sampratos tapatinimą su specialiuoju ugdymu.

Santykio tarp specialiojo ir bendrojo ugdymo elementų, sprendžiant įtraukiojo ugdymo realizavimo klausimus, problema yra būdinga švietimo transformacijos laikotarpiui (Isaksson & Lindqvist, 2015).

III Modelis. Universalus dizainas ugdymui

Dešimtojo XX a. dešimtmečio pradžioje Meyer et al. (2014) padarė išvadą, kad tradicinio ugdymo sistema sukuria kliūtis daugeliui mokinių kokybiškai suvokti turinį ir išreikšti savo žinias. Tokia situacija blokuoja mokymosi progresą, trukdo pamėgti mokymąsi ir įsitraukti į jo procesą bei tapti atliekamos veiklos žinovais. Hitchcock et al. (2002) teigimu, tradiciškai ugdymo programos yra rengiamos homogeniškomis mokinių grupėms, kurias sudaro visi, išskyrus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Tačiau neuropsichologų ir pedagogų atliekami tyrimai rodo, kad ir šiose homogeniškosiose grupėse yra didelė mokymosi ypatumų įvairovė dėl pažintinių, socialinių bei kultūrinių skirtumų (Hymel & Katz, 2019; Lee, 2019; Van Boxtel & Sugita, 2019). Zhong (2012) teigimu, tradiciniai ugdymo būdai, tokie kaip paskaitos, tekstų skaitymas, yra palankūs tik nedidelei daliai besimokančiųjų homogeniškosiose grupėse. Kaip palankų mokymosi būdą paskaitą pripažįsta 24 proc., tekstų skaitymą – 16 proc. tyrime dalyvavusių besimokančiųjų.

UDL sampratoje visuomenės įvairovės apibrėžtis išplečiama maksimaliai, pripažįstant ją kaip natūralią visuomenės vienio struktūrą ir neišskiriant nė vienos žmonių grupės. UDL konstruktas yra grindžiamas visuotino prieinamumo principais, kuriuos pagrindė Connell et al. (1997), apibrėždami universalų dizainą architektūroje: 1) visų lygybė, 2) lankstumas, 3) paprastas ir intuityvus naudojimas, 4) suprantama informacija, 5) klaidų toleravimas, 6) mažiausios jėgos sąnaudos, 7) naudojimui optimalus dydis ir erdvė. Anot Sanger (2020), ugdymo universalumas pasireiškia tuo, kad, užuot susitelkus į individualią pagalbą ugdytiniui, planuojama tokia ugdymo programa ir jos įgyvendinimo procesas, kuris leidžia aprėpti įvairialypę visos mokinių grupės poreikių ir polinkių įvairovę. Esminiu ugdymosi tikslu, anot Meyer et al. (2014), yra traktuojamas ne fiksuotas faktas,

kurį reikia išmokyti, bet procesas, kuris padeda priimtinausiu būdu visiems pasiekti numatytą rezultatą. Individuali mokinių pažanga traktuojama kaip vienas iš bendrųjų ugdymo tikslų elementų. Ugdymo procesas konstruojamas neurokognityviniu pagrindu, akcentuojant tris esmines mokymosi veiklos sritis: mokymosi informacijos atpažinimas; strategijų pasirinkimas ir taikymas informacijai apdoroti; įsitraukimas į mokymosi užduotį. Šiose trijose srityse ir išryškėja esminiai besimokančiųjų skirtumai (Rose & Strangman, 2007). Paradigminė UDL nuostata yra kiekvieno ugdytinio sėkmė, kuri mokinių įvairovėje gali būti pasiekama diferencijuojant ugdymo aplinką. Todėl, Swanson, Ficarra, & Chapin (2020) teigimu, mokytojo kompetencija diferencijuoti ugdymą, pasiūlant pastolius mokinių dalyvavimui bendroje mokymosi aplinkoje, yra ypač reikšminga kiekvieno mokinio sėkmės patirčiai ir pedagogo meistriškumo pripažinimui. Van Boxtel & Sugita (2019) manymu, pedagogas apie mokinių įvairovę turi galvoti per visus ugdymo etapus, t. y. nuo pamokos planavimo, proceso organizavimo iki ugdytinių pažangos vertinimo. Ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, universaliam dizainui būdingo diferencijavimo ne visada pakanka, todėl, King-Sears (2008) teigimu, į komandą jungiasi specialieji pedagogai ir kiti specialistai, kurie rūpinasi specifiniais šių mokinių gebėjimais, būtinais sėkmingam dalyvavimui bendroje mokymosi veikloje. Kokybiška ugdymosi patirtis reikalauja ir kokybiškų socialinių ryšių, kurie, anot Farmer et al. (2018), atsiranda bendroje ugdymo aplinkoje, kai pedagogas kuria socialinę ekologiją, sudarydamas vaidmenų pasidalijimo, bendradarbiavimo, tarpasmeninių ryšių formavimosi galimybes. Ugdymo aplinka, kurioje realizuojama ugdymosi patirtis, formuoja asmeninį ugdytinio naratyvą. Nieminen & Pesonen (2020) tyrimai rodo, jog specialiųjų poreikių turintys asmenys, kurių asmeninis naratyvas yra susiformavęs medicininės neįgalumo sampratos pagrindu, labai sunkiai pajėgia jungtis į bendrą besimokančiųjų grupę, pasinaudoti siūloma ugdymo priemonių įvairove, galinčia padėti sumažinti mokymosi kliūtis ir siekti asmeninės sėkmės. Todėl, Terzi (2008) manymu, yra labai svarbu neįgalumą traktuoti kaip socialiai sukonstruotą reiškinį, apibrėžiamą nediskriminavimo principu, pašalinant bet kokias kliūtis, trukdančias dalyvauti bei, anot Nieminen & Pesonen (2020), puoselėti įtraukiantį naratyvą „kiekvienas“, parentą pedagogo pasitikėjimu kiekvienu mokiniu. Louick, Daley, & Robinson (2019) manymu, svarbu skatinti didesnę mokytojų pasitikėjimą mokinių savarankiško mokymosi galimybėmis bei jų unikalumo prioretizavimą, o sunkumus, Kieran & Anderson (2019) siūlymu, traktuoti kaip barjerus, kurie įveikiami universaliu ugdymo modeliavimu. Al-Azawei, Serenelli, & Lundqvist (2016), Capp (2017) įrodo, kad UDL taikymas yra veiksmingas įvairių grupių mokiniams. Nustatyta, kad sutelktos pedagogų pastangos sukurti įtraukiančią aplinką per akademinį, emocinį ir socialinį mokymąsi sąlygoja didesnę bendraamžių socialinį sutelktumą, emocinį atvirumą, klasės klimato supratimą, pasitenkinimą, akademinį angažuotumą. Negalią turintiems mokiniams įsitraukus į bendrą mokymosi veiklą, išauga jų saviveiksmingumas, atstovavimo sau gebėjimai. Ugdytinių dalyvavimo ugdymo procese kokybė ir pasiekimai gerėja, nepriklausomai nuo to, ar jie turėjo ar neturėjo

specialiųjų ugdymosi poreikių. Capp (2017) teigimu, pedagogai, sudarydami sąlygas savo mokiniams įvairiais būdais pažinti ir išreikšti žinias bei įgūdžius, gali suteikti jiems didžiausią mokymosi sėkmės galimybę.

Įtraukties modelių dialektinė analizė

Įtraukiojo ugdymo modelių apžvalgos pagrindu suformuluotos apibendrintos kiekvieną modelį pagrindžiančios ir įtraukiojo ugdymo efektyvumui reikšmingos prielaidos (1, 2, 3 lentelės).

Integruotas ugdymas

Apibendrinta integruoto ugdymo samprata. Integruotą ugdymą identifikuoja desegregacijos ir normalizacijos principų įgyvendinimo marginalizuotų grupių atžvilgiu prioretizavimas.

1 lentelė

Integruoto ugdymo modelio prielaidų ir prieštaravimų matrica

Integruotas ugdymas	Įtraukus specialusis ugdymas	Universalus dizainas ugdymui
Prielaida	Prieštaravimas	Prieštaravimas
Suteikta teisė visiems vaikams gyventi savo šeimoje ir mokytis bendrojo ugdymo įstaigose.	Visi vaikai turi būti ugdomi specialiose arba bendrojo ugdymo įstaigose, rengiant juos dalyvauti visuomenės gyvenime baigus mokyklą.	Tradicinio ugdymo sistema sudaro kliūtis daugeliui mokinių kokybiškai suvokti turinį ir pademonstruoti savo žinias.
Skelbiama teisė vaikams, turintiems spec. poreikių, gauti visą reikalingą pagalbą.	Yra abejonių, kad bendrojo ugdymo mokytojai turi pakankamai žinių ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.	Visi mokiniai turi savitų poreikių, todėl visi turi gauti reikalingą pagalbą.
Tėvai įgijo teisę parinkti arčiausiai namų esančią mokyklą.	Mokytojai nepajėgia pamokų metu skirti pakankamai dėmesio kiekvienam mokiniui.	Ugdymo programos tradiciniuose mokyklose rengiamos homogeniškomis mokinių grupėms, orientuojantis į vidutinį vaiką.
Gerėja mokinių žinios apie negalią turinčius žmones.	Mokiniai mato, kad kai kurie iš jų negali dirbti be suaugusiųjų pagalbos.	Mokinių įvairovė yra natūralus reiškinys.
Skatinamas „mažumų“ išsiliejimas į „daugumos“ bendruomenes.	Ugdymo prieiga, grindžiama nuostata „dauguma“ ir „kai kurie“, išlaiko mokinių skirstymą į kategorijas, tai gali lemti stratifikaciją ir stigmatizaciją.	Mokinių bendradarbiavimo galimybių apribojimas trukdo tarpasmeninių santykių tvarumui ir kuria tapatinimosi su bendruomene įtampas.

Itraukus specialusis ugdymas

Apibendrinta samprata. Įtraukų specialiojo ugdymo modelį identifikuoja specialiojo ugdymo elementų prioretizavimas bendrojo ugdymo sistemoje.

2 lentelė

Įtraukaus specialiojo ugdymo modelio prielaidų ir prieštaravimų matrica

Itraukus specialusis ugdymas	Integruotas ugdymas	Universalus dizainas ugdymui
Prielaida	Prieštaravimas	Prieštaravimas
Ugdymo samprata sujungia bendrojo ir specialiojo ugdymo elementus.	Procesas, grindžiamas teisiniais ir moraliniais argumentais, pasiekė labiau fizinio nei socialinio grupių susijungimo efektą.	Ugdymas, grindžiamas homogeniškų grupių ugdymo pagrindu, negali atliepti visų mokinių poreikių ir yra prieinamas nedidelei mokinių daliai.
Įtraukiojo ugdymo tikslas – parengti vaikus gyvenimui atviroje visuomenėje, baigus mokyklą.	Kultūrinio atstumo, socialinės ir ekonominės atskirties mažinimas, mažumos grupių integracija į daugumą yra tęstinis procesas.	Specialiųjų poreikių turintys asmenys, kurių asmeninis naratyvas yra susiformavęs medicininės negalumo sampratos pagrindu, labai sunkiai pajėgia jungtis į bendrą besimokančiųjų grupę.
Visi mokiniai mokosi naudodami iš anksto numatytas užduotis.	Įsteigus specialiąsias mokyklas arti namų, visi mokiniai, turintys spec. poreikių, galėtų mokytis pagal tik jiems pritaikytas programas.	Ir homogeniškose mokinių grupėse yra didelė mokymosi ypatumų įvairovė, reikalaujanti lankstaus ugdymo visiems.
Specialieji pedagogai turi daugiau kompetencijos ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.	Vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdomi bendrojo ugdymo įstaigose, turi teisę gauti visą jiems reikalingą pagalbą. Normalizacijos principas pagrindžia teisę į mokytojo paslaugą.	Specialieji pedagogai ir kiti specialistai jungiasi į pedagogų komandą, praturtindami ugdymo aplinką kiekvienam mokiniui.

Universalus dizainas ugdymui

Apibendrinta samprata. Universalaus dizaino ugdymui modelį identifikuoja ugdytinių įvairovės poreikius atitinkantis ugdymas, grindžiamas visuotinio prieinamumo ir akademinio angažavimosi principais.

3 lentelė

Modelio „Universalus dizainas ugdymui“ prielaidų ir prieštaravimų matrica

Universalus dizainas ugdymui	Integruotas ugdymas	Įtraukus specialusis ugdymas
Prielaida	Prieštaravimas	Prieštaravimas
Mokinių įvairovė yra žymiai didesnė nei vien tik specialieji ugdymosi poreikiai ir tai yra natūralus reiškinys.	Vienas iš pagrindinių integracijos barjerų yra atitinkamos kvalifikacijos pedagogų stoka.	Pedagogai, akcentuoja tiesioginę suaugusio žmogaus pagalbą vaikui.
Visuotinio prieinamumo principas leidžia aprėpti įvairialypę visos mokinių grupės poreikių ir polinkių įvairovę.	Integruotas ugdymas generuoja pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.	Pedagogai, nepajėgdami suteikti pagalbos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo kokybę sieja su didelio specialiųjų pedagogų arba mokytojų padėjėjų skaičiaus poreikiu.
Ugdymosi tikslas yra ugdymo procesas įgyjant žinių ir gebėjimų savitu būdu.	Tikslas – realizuoti lygiateisiškumo principą, mažumų grupėms turėti ryšį su bendruomene, būti jos dalimi.	Tikslas yra negalią turintiems mokiniams pasirengti gyventi atviroje visuomenėje.
Diferencijavimas, sudarant sąlygas ugdymo procese dalyvauti visiems mokiniams, yra pedagogo meistriškumo pagrindas.	Nepakankamai racionalus diferenciacijos lygis skatina konfliktus ir priešinimasi dalyvauti.	Diferencijavimas, prioretizuojant specialiojo ugdymo elementus, tampa trukdžiu įtraukiamam ugdymui.
Sutelktos pedagogų ir specialistų pastangos sukurti įtraukiančią aplinką per akademinį, emocinį ir socialinį mokymąsi sąlygoja bendraamžių socialinį sutelktumą, emocinį atvirumą, akademinį angažuotumą.	Mažuma gali funkcionuoti kaip daugumos kultūros dalis, tačiau dauguma turi būti atvira įvairovei, o mažuma turi norėti palaikyti su ja ryšius. Kitu atveju judama asimiliacijos arba segregacijos link.	Tiesioginė suaugusio žmogaus pagalbą vaikui gali riboti mokinių dalyvavimą kartu su kitais.

Demokratinės visuomenės raidoje susiformavusių įtraukties procesų realizavimui aktualių modelių analizė rodo, kad nėra prieštaros dėl tikslo siekti teisingo ir nešališko švietimo visiems ugdytiniams. Vis dėlto, išryškinius pamatinius, modelius identifikuojančius elementus ir juos testuojant kitų modelių prieštaravimais, išryškėja tie elementai ir ryšiai tarp jų, kurie stiprina įtraukimų nuostatų ir praktikos realizavimo slinktį.

Modelio „Integruotas ugdymas“ įtraukiojo ugdymo kokybei reikšmingos prielaidos ir prieštaravimai

Šis modelis apibendrinamas kaip aktualus modelis desegregacijos ir normalizacijos principų įgyvendinimą visuomenės grupėms bei asmenims, kurie dėl tam tikrų priežasčių yra marginalizuojami. Jis remiasi bendrųjų teisės principų – „teisingumas“ ir „lygiateisiškumas“ – realizavimu. Švietimo srityje siekiama užtikrinti teisę visiems vaikams lankyti mokyklą ir gyventi savo šeimoje, gauti reikalingą pagalbą, tėvams priimti sprendimus savo vaikų atžvilgiu, tautinėms grupėms tapti visaverčiais dalyviais visuomenėje.

Tačiau kitų modelių struktūroje išryškėję elementai atskleidžia integruoto ugdymo trūkumus ir juos pagrindžia. Modelio „Įtraukus specialusis ugdymas“ prieštaraujantys elementai pabrėžia grėsmę dėl galimos bendrojo ugdymo pedagogų kompetencijos ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, stokos; galimą mokinių diskriminaciją dėl nepakankamai tolygiai paskirstomo pedagogų dėmesio visiems mokiniams; prognozuoja mokinių stigmatizavimo apraiškas dėl tiesiogiai kai kuriems mokiniams teikiamos pagalbos bei pagalbos reiškinio konotavimą silpną atributu. Universalus dizaino ugdymui elementais išryškinti prieštaravimai pabrėžia, kad tradicinėje mokykloje sukūrus heterogeniškas ugdytinių grupes, kai pedagogas organizuoja ugdymą orientuodamasis į homogenišką klasės ar grupės bendruomenę, dalis mokinių patiria kliūtis suprasti naujas žinias ir pademonstruoti mokymosi rezultatus; mokiniams, neturintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, galimybė gauti jiems reikalingą pagalbą reikšmingai sumažėja; ribotos galimybės dalyvauti bendrose veiklose trukdo tarpasmeninių santykių tvarumui ir kuria tapatinimosi su bendruomene įtampas. Integruoto ugdymo modelio analizė atskleidžia, kad šiuo atveju įtraukties procesai yra skatinami išorinėmis priemonėmis (teisinis reglamentavimas, visuomeniniai judėjimai), siekiant desegregacijos ir normalizacijos principų įgyvendinimo.

Modelio „Įtraukus specialusis ugdymas“ įtraukiojo ugdymo kokybei reikšmingos prielaidos ir prieštaravimai

Modelis apibendrinamas specialiojo ugdymo elementų prioretizavimu bendrojo ugdymo sistemoje. Grupė, į kurios ugdymą yra sutelkiamas pagrindinis dėmesys, yra mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Kokybiško įtraukiojo ugdymo samprata yra siejama su specialiojo ugdymo elementų (specialiųjų poreikių identifikavimo, specialiosios pagalbos, diferencijavimo kai kuriems mokiniams) taikymu, įtraukaus dalyvavimo bendrose veiklose tikslus nukeliant į tolimąją gyvenimo perspektyvą.

Dialektinė šio modelio analizė atskleidžia struktūrines, procesines ir rezultato kontraversijas. UDL elementų prieštaravimai rodo, kad, ugdytinių poreikius klasifikuojant į reikmių grupes ir jų tenkinimui priskiriant formalizuotas struktūras bei procedūras, dalis ugdytinių, neatitinkančių nustatytų kriterijų, pagalbos iš numatytų struktūrų sulaukti negali. Specialistų ir pedagogų vaidmenys realizuojami funkcionaliai atskirtose veiklose. Integruoto ugdymo elementai sustiprina įžvalgą, kad ugdymo proceso segmentavimas

skatina ir struktūros segmentaciją, palaikančią nuostatą išsaugoti pagrindinę ugdytinių grupę homogenišką. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas priskiriamas specialistų veiklos sričiai. Tokiu būdu fizinis šių ugdytinių grupių artumas su bendruomene išlieka labiau idėjų nei praktinės patirties lygiu, išsaugomas pakankamai didelis mentalinis ir emocinis atstumas tarp bendraamžių, nerealizuojamas normalizacijos principas, todėl formuojasi vidinės segregacijos struktūros.

Modelio „Universalus dizainas ugdymui“ įtraukiojo ugdymo kokybei reikšmingos prielaidos ir prieštaravimai

Modelis apibendrinamas kaip į ugdytinių įvairovę orientuotas, grindžiamas visuotinio prieinamumo ir akademinio angažavimosi principais bei ugdymosi sėkme. Ugdymo tikslai siejami su mokinių gebėjimu suprasti ir valdyti savo ugdymosi procesą, siekiant numatyto rezultato. Ugdymo diferencijavimas, grindžiamas neurokognityviniais mokymosi veiklos pagrindais, aprėpia kiekvieno mokinio, neišskiriant turinčių negalių, socialinius, kultūrinius, interesų bei psichinius ir fizinius skirtumus. Pedagogų kompetencija diferencijuoti, suteikiant mokiniams mokymosi pastolius, yra išskiriama kaip profesinio meistriškumo pagrindas. Specialistų ir pedagogų pastangomis sukurta įtraukianti aplinka per akademinę, emocinę ir socialinę mokymąsi stiprina ugdytinių bendruomenės socioedukacinį sutelktumą.

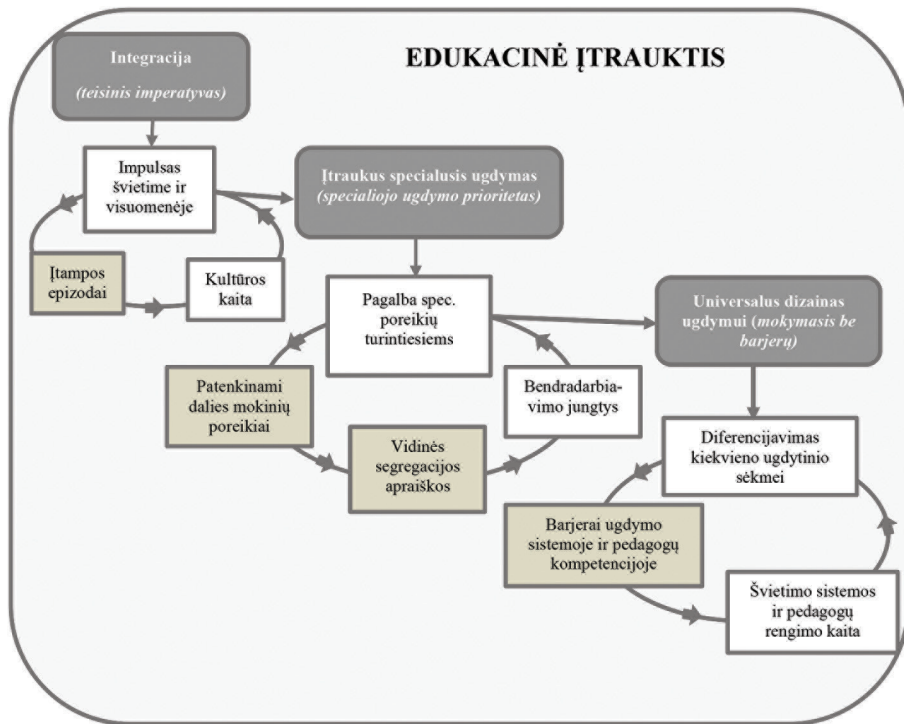
Vis dėlto modelio „Integruotas ugdymas“ elementų prieštaravimai atskleidžia galimus sunkumus realizuojant visuotinio prieinamumo principus, taikant universalų dizainą ugdymui. Tais atvejais, kai pedagogai stokoja kompetencijos diferencijuoti ugdymą, kitoniškumas yra traktuojamas kaip problema ir skatina įtampas bendruomenėje. Jas sustiprina segregacinių visuomenės nuostatų į kitoniškumą apraiškos. Modelio „Įtraukus specialiusis ugdymas“ prieštaraujantys elementai akcentuoja specialiosios pedagoginės pagalbos būtinybę mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Nepakankamai racionalizuota tiesioginė suaugusio žmogaus pagalba gali tapti vaikui barjeru dalyvauti bendroje ugdymosi patirtyje.

Diskusija

Atsakant į tyrimo klausimą, kokie visuomenės procesų slinktyje besiformuojančių įtraukties modelių elementai stiprina įtraukiojo ugdymo kokybę, trijų modelių, susiformavusių švietimo kaitos procesuose, dialektinės analizės rezultatai leidžia diskutuoti apie kokybiškam ugdymui reikšmingus elementus ir jų jungtis, skatinančias įtraukiojo ugdymo pažangą ir trukdančias jai (1 pav.).

1 paveikslas

Įtraukties modelių elementai, reikšmingi įtraukiujų nuostatų ir praktikos kokybei



Integruoto ugdymo analizės rezultatai akcentuoja visuomenės judėjimo impulsą, skatinantį įtraukties procesų plėtrą ir ugdymo sistemos pertvarką, tačiau kartu atskleidžia galimas įtampas visuomenėje dėl skirtingų socialinės sistemos elementų desinchronizacijos. Šios įtampos provokuoja nepasitikėjimo ir prieššinimosi kaitai epizodus. Vis dėlto, remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad įtampas amortizuojantys ir tvarų judėjimą remiantys elementai yra visuomenės nuostatų ir vertybinės bei kultūrinės patirties harmonijoje. Tokią tyrimo išvadą patvirtina ir anksčiau atliktų tyrimų rezultatai. Magazzini (2020) manymu, yra svarbu pasiekti, kad politiniai sprendimai derėtų su neimituojama, bet sąmoninga, kitoniškumui atvira ir jį remiančia visuomenės kultūra, kuri, Keskitalo & Olsen (2019) teigimu, kuria nuoseklumą ir vienybę, neatsižvelgiant į skirtumus ir, anot Orłowski & Cottrell (2019), yra paremta sutartiniais santykiais bei nuostatomis.

Vertybinės ir kultūrinės vienovės poreikio elementas ugdymo tikslų realizavimo kontekste iškelia pagalbos, kuri yra akivaizdi tiems, kas pasižymi didžiausiais galimybių skirtumais, reikmę. Įtraukties procesų slinkyje formuojasi ugdymo modelis, prioretizuojantis tokią pagalbą. Vis dėlto ši pagalba yra nukreipta į kai kuriuos mokinius. Modelio „Įtraukus specialusis ugdymas“ analizė rodo, kad bet koks poliarizuotas požiūris ir pastangos negali aprėpti visumos ir sukurti sąlygų visų ugdymo dalyvių visaverčiam

dalyvavimui, todėl yra tenkinami tik dalies ugdytinių poreikiai ir formuojasi vidinės segregacijos elementai. Anksčiau atliktų tyrimų rezultatai patvirtina, jog tai atspindi ugdymo praktika (Florian & Black-Hawkins, 2011) ir pedagogų požiūris (Saloviita, 2020). Kita vertus, pagalbos poreikio heterogeniškoje grupėje paneigti negalima. Pagalbos prieinamumo problema ypač aktuali mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (Magnússon, 2020). Analizuojamų modelių prieštaravimai įtraukaus specialiojo ugdymo modelio segregacinėms prielaidoms ypač išryškina bendradarbiavimo reikmę. Jo vertinimumą įtraukčiai pagrindžia daugelis kitų tyrimų. Ugdytinių bendradarbiavimas stiprina tarpasmeninį pažinimą ir socialinę interakciją (Muniroh et al., 2017), tarpdisciplininis specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas remia įtraukiojo ugdymo realizavimo kokybę (Hedegaard-Soerensen, Jensen, & Tofteng, 2018; Väyrynen, & Paksuniemi, 2020).

Universalaus dizaino ugdymui modelio konstruktas ugdytinių įvairovės sampratą išplečia plačiau nei specialieji ugdymosi poreikiai ir akcentuoja kiekvieno mokinio sėkmės mokantis išgyvenimų reikmę. Šiuo atveju ugdymo diferencijavimas tampa ašine kokybiško įtraukaus ugdymo sąlyga, kiekvieną ugdytinį priimant kaip grupės vienio dalį. Todėl diferencijavimo poveikis yra nukreiptas ne į ugdytinių išskaidymą į tam tikras grupes, o veiklų įvairovės sukūrimą, kur kiekvienas gali surasti savo vaidmenį ir veikimo būdą, siekdamas to paties tikslo kartu su kitais. Tačiau kitų modelių prieštaravimai atskleidžia galimus barjerus „Universalaus dizaino ugdymui“ modelio realizavimui dėl įtraukaus specialiojo ugdymo elementų dominavimo ugdymo sistemoje bei pedagogų kompetencijos veikti mokinių įvairovėje stokos. Anksčiau vykdytų tyrimų rezultatai patvirtina pedagogų kompetencijos plėtros reikmę, nes diferencijavimas, kuriant įvairovę ugdymo aplinkoje, yra esminė pedagogo meistriškumo ir ugdymo sėkmės sąlyga (Swanson et al., 2020; Van Boxtel, 2019; Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem, & Gheysens, 2019). Universalaus dizaino ugdymui modelio dialektinė analizė akcentuoja tarpdisciplininio bendradarbiavimo kriterijų reikšmingumą, kuriant lankščią, įtraukią, mokinių poreikių įvairovę atliepiančią ugdymo aplinką.

Išvados

Kartu su visuomenės vertybėmis besiformuojanti ugdymo sistema sukuria modelius, grindžiamus socioedukaciniais prioritetais. Siekis užtikrinti lygias teises ir ginti prigimtinių žmogaus orumą skatina marginalizuojamų grupių integracijos procesus, o poreikis teikti pagalbą neįgaliesiems arba dėl kitų priežasčių patiriantiems nesėkmės mokiniams skatina diferencijavimo ir pagalbos sistemų formavimąsi. Šio tyrimo rezultatai rodo, kad ugdymo modeliuose taikomų įtraukiojo ugdymo praktikai reikšmingų, tačiau atskirų elementų prioretizavimas ne tik nepasiekia laukiamo kokybės rezultato, bet gali išprovokuoti nepageidaujamus reiškinius visuomenėje ar ugdymo sistemoje.

Integruoto ugdymo modelyje dominuoja įtraukiojo ugdymo kokybei labai reikšmingas lygių teisių užtikrinimo, desegregacijos ir normalizacijos principų įtvirtinimo elementas. Jis duoda impulsą visuomenės judėjimams, skatinantiems įtraukties procesų plėtrą ir ugdymo sistemų kaitą. Vis dėlto įtraukties kokybę pasiekti visuomenėje ir ugdymo(si) praktikoje trukdo siekiamo tikslo ir jo realizavimo būdų desinchronizacija, kuri provokuoja įtampų židinius. Išorinis skatinimas teisinėmis ir moralinėmis normomis turėtų būti nukreiptas į įtraukios kultūros, atviros žmonių ir kultūrų įvairovei bei grindžiamos ne asimiliacijos, bet sugyvenimo principu, puoselėjimą.

Įtraukaus specialiojo ugdymo modelyje dominuoja pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems ir dėl kitų priežasčių sunkumų patiriantiems mokiniams elementas, kuris ypač reikšmingas įtraukiojo ugdymo praktikai. Vis dėlto tyrimo rezultatai rodo, kad prioriteto pagrindu teikiama pagalba įgauna neigiamą konotaciją, o bet koks poliarizuotas požiūris ir edukacinės pastangos mokinių grupių atžvilgiu formuoja edukacinės segregacijos elementus ir sukuria barjerus visų mokinių sėkmingo mokymosi patirčiai. Įtraukiojo ugdymo elementų dialektikoje išryškėjo bendradarbiavimo elementas, kuris sujungia pedagogus multiprofesinei pagalbai, o mokinių visumą bendro mokymosi patirčiai, sumažindamas segregacijos galimybę.

Universalus dizaino ugdymui modelis yra grindžiamas dėmesio perkėlimu nuo ugdymo individualizavimo *kai kuriems* ugdytiniams prie lanksčios ugdymo aplinkos formavimo, pastoliavimo ir jos elementų diferencijavimo *visų* ugdytinių sėkmei. Šių elementų jungtys leidžia aprėpti ugdytinių įvairovės visumą ir siekti asmeninės kiekvieno mokinio sėkmės. Vis dėlto tyrimo rezultatai atskleidžia galimą pedagogų nuostatų ir kompetencijos inercijos problemą, kurią išspręsti padėtų aiškios priegios įtraukiojo ugdymo praktikai suformulavimas, pagrindžiantis pedagogų kompetencijos kryptingumą.

Atsakant į klausimą, kokie visuomenės procesų slinktyje besiformuojančių įtraukties modelių elementai stiprina įtraukiojo ugdymo kokybę, svarbu pabrėžti glaudžią visuomenės procesų ir švietimo prioritetų sąsają. Šio tyrimo radinių pagrindu galima teigti, jog visų besimokančiųjų ugdymo kokybei užtikrinti yra būtina įtraukioji švietimo kultūra, pripažįstanti ugdytinių įvairovę kaip natūralų reiškinį, grindžiama lėto giluminio mokymosi ir bendradarbiavimo multiprofesiniuose tinkluose bei mokymosi praktikoje principais. Pagalbos elementai tampa pastolių sistema bendroje ugdymo praktikoje ir yra prieinami visiems mokiniams.

Tyrimo ribotumai ir tolesnių tyrimų kryptys

Šiame straipsnyje pateikiama įtraukiojo ugdymo elementų slinkties analizė remiasi tyrimų, kurie pagrindžia *Integracijos, Įtraukaus specialiojo ugdymo* ir *Universalus dizaino ugdymui* modelių realizavimo visuomenėje konstruktus, apžvalga. Kokybinė dialektinė modelių analizė leido konceptualizuoti įtraukiojo ugdymo elementų slinkties kryptį, atpažinti ją remiančius aspektus. Vis dėlto atliekant analizę nebuvo atsižvelgiama į politinį, socialinį, kultūrinį konkrečių šalių, kuriose šie tyrimai buvo vykdomi,

kontekstą. Įtraukties elementų analizė atsižvelgiant į konkrečių šalių politinius kultūrinis kontekstus leistų pagilinti šio tyrimo įžvalgas specifiniais priežastiniais bei kontekstiniais įtraukties realizavimui reikšmingais ryšiais.

Literatūra

- Al-Azawei, Ah., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): a content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. Contextualizing inclusive education. In D. Mitchel (Ed), *Contextualizing inclusive education– evaluating old and new international perspectives* (pp. 37–62). Routledge.
- Atviros visuomenės institutas (2005). *Sutrikusio intelekto žmonių teisės: Teisės į mokslą ir darbą įgyvendinimas*. [Ataskaita]. Design & Layout by Q.E.D. Publishing. www.eumap.prg
- Bartz, D. E. (2019). Racism, the white power structure, and the tragic history of the education of African American children in the United States. *Schooling*, 10 (1), 1–9. Charleston, IL: Eastern Illinois University.
- Berniker, E., & McNabb, D. E. (2006). Dialectical inquiry: A structured qualitative research method. *The Qualitative Report*, 11(4), 643–664.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology. An International Review*, 46(1), 5–34.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 79–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Coles, R. (2010). *The story of ruby bridges*. Scholastic Inc.
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., & Vanderheiden, G. (1997). *The principles of universal design*. NC State University, The center for universal design. www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Connor, D., & Ferri, B. A. (2005). Integration and inclusion – A troubling nexus: Race, disability, and special education. *The Journal of African American History*, 90(1–2), 107–127.
- Council of Europe. (1995). *Framework convention for the protection of national minorities and explanatory report*. H (95) 10. Strasbourg.
- Curcic, S., Miskovic, M., Plaut, Sh., & Ceobanu, C. (2014). Inclusion, integration or perpetual exclusion? A critical examination of the decade of Roma inclusion, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257–267. <http://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.3.257>

- Eriksen, H. T. (2007). Complexity in social and cultural integration: Some analytical dimensions. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1055–1069. <https://doi.org/10.1080/01419870701599481>
- ESIUA (2019a). Preventing school failure: Examining the potential of inclusive education policies at system and individual levels. In A. Kefallinou (Ed), *European agency for special needs and inclusive education* (pp. 5–91). Odense: Denmark.
- ESIUA (2019b). Inclusive school leadership: exploring policies across Europe. In E. Óskarsdóttir, V. Donnelly, & M. Turner-Cmuchal (Eds). *European agency for special needs and inclusive education* (pp. 5–65). Odense: Denmark.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. W., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A., S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177–192. <https://doi.org/10.1177/0741932517718359>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <http://doi:10.1080/13603116.2019.1622801>
- Frankenberg, E., & Lee, Ch. (2002). *Race in American public schools: Rapidly resegregating school districts*. Harvard Civil Rights Project, Cambridge, MA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468063.pdf>
- Gadsby, A. (Ed). (2000). *Longman dictionary of contemporary English*. Longman Group Ltd.
- Galkienė, A. (2017). Kritisinė įtraukiojo ugdymo aktualizacija: Lietuvos mokytojų ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvų patirtis. D. Jakavonyte-Staškuviene ir E. Sakadolskis (Red.) *Mokslu grįsto švietimo link*, 528–563.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2019). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Guogis, A. (2002). Modeliavimo reikšmė socialiniame moksle. *Viešoji politika ir administravimas*, 3, 94–98.
- Hannum, H. (1995). The status of the universal declaration of human rights in national and international law. *The Georgia Journal of International and Comparative Law*, 25, 287–397.
- Heck, S., Fitzgerald, H., Solenes, O., Magnanini, A., & Black, K. (2020). Cultural factors currently affecting inclusive practice – Europe. In S. Heck & M.E. Block (Eds.), *Inclusive physical education around the world*. Routledge.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, Ch., J., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395.
- Hymel, Sh., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331–339.

- Hitchcock, Ch., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8–17.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education – One year on: A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76(1), 43–55.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256.
- Isaksson, J., & Lindqvist, R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014. *European journal of special needs education*, 30(1), 122–137.
- JT Generalinė Asamblėja (1948). Visuotinė žmogaus teisių deklaracija, Gruodžio 10, 1948, 217 A (III). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385>
- Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas*, (1), 85–101.
- Kairienė, D., Geležinienė, R., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L., & Tomėnienė, L. (2019). Experiences of pupils with severe special educational needs at special education institutions. *Special education*, 1(39), 9–48. <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i39.416>
- Keinys, S. (Red.). (2000). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, 4-asis leid. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Keskitalo, P., & Olsen, T. (2019). Historical and political perspectives on Sámi and inclusive school systems in Norway. In M. C. Beaton, D. B. Hirshberg, G. R. Maxwell, J. Spratt (Eds.), *Including the North: A comparative study of the policies on inclusion and equity in the circumpolar North* (pp. 109–123). Arctic Council. SAOFI204_2019_RUKA_07-01-01_SDWG_Book-Including-the-North. <http://hdl.handle.net/11374/2288>
- Kieran, L., & Anderson, Ch. (2019). Connecting universal design for learning with culturally Responsive teaching. *Education and Urban Society*, 51(9), 1202–1216. <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23(2), 55–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00371>
- Kostka, J. (2015). Implementation of Roma Inclusion policies: Why defining the problem matters. *Social Inclusion*, 3(5), 78–89. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v3i5.231>
- Lee, B. P. (2019). UDL: A primer for community college CTE Instruction. *CTE Journal*, 7(2), 1–15.
- Louick, R., Daley, S. G., & Robinson, K. H. (2019). Using an autonomy-oriented learning environment for struggling readers: Variations in teacher sensemaking and instructional approach. *The Elementary School Journal*, 120(1), 176–196. <https://doi.org/10.1086/704251>
- Mačiulytė, J. (2012). *Lithuanians in Norway: between conservation and integration*. OIKOS: Lietuvių migracijos ir diasporos studijos, 23–42.

- Magazzini, T. (2020). Integration as an essentially contested concept: Questioning the assumptions behind the national Roma integration strategies of Italy and Spain. In S. Hinger, & R. Schweitzer (Eds.), *Politics of (Dis) Integration* (pp. 41–59). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25089-8>
- Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25–39.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST: Professional Publishing.
- Mitchell, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mostert, M. P. (2002). Useless eaters: Disability as genocidal marker in nazi Germany. *The Journal of Special Education* 36(3), 157–170. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030601>
- Muniroh, N., Apriyanti, M., Musayaro, S., & Yuliana, S. (2017). The positive impact of collaborative learning for student with intellectual disability in inclusive school. *Journal of ICSAR*, 1(1), 68–71. <http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i12017p068>
- Nieminen, J. H., & Valtteri Pesonen, H. (2020). Taking universal design back to its roots: Perspectives on accessibility and identity in undergraduate mathematics. *Education Sciences*, 10(1), 12. <https://doi.org/10.3390/educsci10010012>
- Normand, R., & Zaidi, S. (2008). *Human rights at the UN: The political history of universal justice*. Indiana University Press.
- Ogden, T. (2014). Special needs education in Norway-the past, present, and future of the field. In *The past, the Present and the Future of Special Education: Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 213–238). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20140000027012>
- Orlowski, P., & Cottrell, M. (2019). From colonialism to neocolonialism: Indigenous learners and saskatchewan's education debt. *New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry*, 10(2), 6–16.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European agency statistics on inclusive education. In *FIRE: Forum for International Research in Education* 6(1), 85–101. <http://orcid.org/0000-0002-6913-5988>
- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381–391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Salend S. J., & Duhaney, L. M. G. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. *Advances in Special Education*, 21, 1–20. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2011\)0000021004](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021004)
- Salojärvi, J. M. (2020). *Human rights redefining legal Thought*. Springer International Publishing.

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sanger, C. Sh. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. In *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*, 31–71. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). A Critical race counterstory of race, Racism, and affirmative action. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/713845284>
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Miranda, P., Bennett, Sh., Gallagher, T., Young, G. et al. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Swanson, J., Ficarra, L. R., & Chapin, D. (2020). Strategies to strengthen differentiation within the common core era: drawing on the expertise from those in the field. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1683802>
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. Bloomsbury Publishing.
- UNESCO (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Spain: Salamanca.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- US Department of Education (2010). Thirty-five years of progress in educating children with disabilities through IDEA: Archived Information. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ose/idea35/history/index_pg10.html
- Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161.
- Vaitkevičiūtė, V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
- Van Boxtel, J. M., & Sugita, T. (2019). Exploring the implementation of lesson-level UDL principles through an observation protocol. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1655596>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Winzer, M. A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed) *The SAGE Handbook of Special Education*, 21–33.
- Zhong, Y. (2012). Universal design for learning (UDL) in library instruction. *College & Undergraduate Libraries*, 19(1), 33–45.

Qualitative Advancement in Inclusive Education in the Context of Societal Development: Dialectical Modelling

Alvyra Galkienė

Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, alvyra.galkiene@vdu.lt

Summary

By applying a qualitative method of dialectical modelling, the following three models of inclusion are analysed: integration, inclusive special education, and universal design for learning. The prerequisites significant for the implementation of each model are tested by contradicting them against other models, in order to reveal education components and their connections that either strengthen or impede the qualitative evolution of inclusive beliefs and practice.

The results of integrated education analysis underline the impulse of societal movement that encouraged the development of processes of inclusion and the restructuring of educational system; however, at the same time, they reveal the possibility of tension due to the desynchronization between various components of social and educational system. The reduction of tension and the sustainability of inclusive evolution requires the harmonisation of social beliefs and cultural experience.

The analysis of the “Inclusive special education” model shows that any polarized attitude and educational effort towards different groups of pupils generates barriers for ensuring successful learning for all the pupils and shapes elements of educational segregation. In overcoming this barrier, the change in educators’ attitude and practice is significant, embracing the entirety of the learners and giving priority to professional co-operation.

The connections between the components of universal design for learning model allow to cover the whole of the variety of learners and to aim at personal success for every pupil. A universal educational environment that corresponds with the variety of educational needs is the core precondition for a good quality inclusive education.

Keywords: *integration, inclusive education, universal design for learning, special needs education.*

Gauta 2021 01 08 / Received 08 01 2021
Priimta 2021 03 26 / Accepted 26 03 2021