



Įgalinančio ugdymo raiškos edukacinės įtraukties sąlygomis analizė

Alvyra Galkienė

Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos ir filosofijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, galkiene@gmail.com

Anotacija. Straipsnyje analizuojama mokinius įgalinančio ugdymo raiška įtraukiojo ugdymo sistemoje. Atlikta mokytojo, ugdančio heterogenišką klasę ir taikančio mokinius įgalinančio ugdymo strategijas, dienoraščio diskurso analizė. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokiniams patikėta sprendimų priėmimo, planavimo, ugdymo rezultatų vertinimo galimybė skatina mokinių tarpasmeninės interakcijos plėtrą, mokymosi motyvaciją, aukštesnių rezultatų siekį.

Esminiai žodžiai: *įgalinimas, įtraukusis ugdymas, savivaldus mokymasis.*

Įvadas

Individualaus arba kolektyvinio įgalinimo reiškinių mokslininkai analizuoja įvairiuose socialinio funkcionavimo kontekstuose. Įgalinantis bendruomenės vaidmuo, sprendžiant esminių žmogaus teisių įgyvendinimo problemas, pvz., teisė turėti namus, atskleidžiamas J. Hooverio (2015) tyrimų rezultatais, kolektyvinio įgalinimo kaip prielaidos socialinei kaitai, ypač marginalizuotose grupėse, reikšmę įrodo S. Sjöbergas, K. Rambaree, B. Jojo (2015). Analizuojant įgalinimo ir lyderystės gebėjimų reiškinius intelekto sutrikimą turinčių asmenų gyvenimo kokybės kontekste, atskleidžiama sąsaja tarp vidutinį intelekto sutrikimą turinčių asmenų bei jų šeimų įgalinimo ir lyderystės gebėjimų ugdymo bei pasitikėjimo savimi augimo (Hess, Clapper et al., 2001). Tyrimų rezultatai rodo, kad socialinių darbuotojų kompetencijos ugdymas teikti pagalbą asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, per įgalinimo priegas, išugdo šių darbuotojų nuostatas ir gebėjimus neįgalumo provokuojamas problemas spręsti ne išgydymo, bet žmogaus teisių užtikrinimo ir visaverčio dalyvavimo visuomenėje kontekstuose (Mogro-Wilson, Davidson ir Bruder,

2014). D. Francescato ir M. Mebane (2015), analizuodami kolektyvinio ir individualaus įgalinimo, kuris perauga į išsipareigojimų prisiėmimą, gebėjimų ugdymo būdus, išskiria bendravimą kaip esminę priemonę šiam tikslui pasiekti. Jie įrodo, kad visos bendravimo formos – tiesioginis (akis į akį) ar bendravimas nuotoliniu būdu, naudojant socialinius tinklus, vienodai efektyviai skatina įgalinimo ir išsipareigojimų prisiėmimo procesus.

Šiuo tyrimu nagrinėjama įgalinimo problema socioedukaciniame įtraukiojo ugdymo organizavimo kontekste.

Įgalinimo teorijos apibrėžtis

Mokslininkai, analizuojantys įgalinimo teorijas, pateikia ne vieną šio reiškinio apibrėžtį. D. D. Perkinso ir M. A. Zimmermano (1995) teigimu, įgalinimo reiškinys yra susijęs su žymiai platesne problematika nei pagrindiniai psichologiniai konstruktai, tokie kaip savarankiškumas, kompetencija, savikontrolė. Esminis įgalinimo reiškinio komponentas, autorių nuomone, yra dalyvavimas kartu su kitais, apimantis to paties rezultato siekį, pastangas telkti išteklius, kritiškai vertinant aplinką. Miley ir kt. (1995) akcentuoja tris sritis, apibrėžiančias įgalinimo fenomeno konstrukta: individo pastangos, šalia esantys asmenys ir bendruomenės ištekliai bei galimi sprendimai. Tuo tarpu M. A. Zimmermanas, B. A. Israel et al. (1992), M. A. Zimmermanas (1995), analizuojantys psichologinio įgalinimo modelius, teigia, kad psichologinis įgalinimas veikia per intrapersonalinę, interakcinę ir elgsenos komponentus. Autorių manymu, įgalinimas apima organizavimo procesus bei struktūras. Įgalinimui svarbi aplinka ir strategijos, leidžiančios dalyviams įsitraukti į planavimą, įgyvendinimą ir rezultatų vertinimą. Įgalinimas tampa efektyvesnis, jei taikomos strategijos, padedančios dalyviams ugdytis sprendimų priėmimo ir problemų įveikimo gebėjimus. Bendruomenės įgalinimo modeliuose S. B. Fawcettas, A. Paine-Andrews et al. (1995), S. T. Roussos ir S. B. Fawcettas (2000) išskiria keturias įgalinimą skatinančias ir jo rezultatus gerinančias strategijas: a) patirties ir kompetencijos stiprinimas; b) grupės struktūros ir pajėgumo didinimas; c) socialinių ir aplinkos barjerų likvidavimas; d) palaikančios aplinkos ir išteklių didinimas. Nustatyta, kad bendruomenės įgalinimas ypač sustiprina tarpusavio ryšius tarp bendruomenės narių, jos lyderių, pagalbos teikėjų ir išteklių telkėjų. P. W. Speero, C. B. Jacksono ir N. A. Petersono (2001) tyrimų rezultatai patvirtina stiprų ryšį tarp dalyvavimo ir tarpasmeninio įgalinimo, ypač pabrėžia darnaus dalyvavimo patirties reikšmingumą. Tyrimų rezultatai rodo, kad esant intrapersonaliniam įgalinimui dalyvavimas gali būti reikšmingesnis nei bendruomenės pajauta, tuo tarpu interakcinio įgalinimo atveju bendruomenės pajauta gali būti reikšmingesnė nei dalyvavimas. A. C. Sullivan (2016), remdamasi M. Houghu ir K. Paisley (2008) bei E. H. McWhirter (1991), pabrėžia, kad įgalinimo teorija akcentuoja asmeninių galių, pasitikėjimo savimi, savideterminacijos augimą, siekiant individų, šeimų ir bendruomenių situacijos gerinimo. A. Shafaei ir M. Nejati (2012) parvirtina, kad įgalinti mokiniai yra žymiai labiau išsipareigoję siekti aukštesnių asmeninių mokymosi rezultatų, o jų įsitraukimas į mokyklos reikalus stiprina demokratinį mokyklos klimatą.

Taip pat ryškus įgalinimo efektas, G. M. Shulmano, D. L. Luechauerio (1993) teigimu, yra asmeninių išipareigojimų ir atsakomybės dėl siekiamų tikslų stiprėjimas. D. D. Perkinsas ir M. A. Zimmermanas (1995) pabrėžia, jog įgalinimas didina ne tik atskirų narių dalyvavimą, bet gerina organizacijos pasiekimus. Bendruomenių lygmeniu įgalinimas stiprina bendruomeninius ryšius ir skatina kolektyvinį aktyvumą siekti aukštesnės gyvenimo kokybės bendruomenėje. Tuo tarpu socialinė izoliacija ir įtraukties stoka, P. W. Speero, C. B. Jacksono et al. (2001) manymu, sukuria žalingą efektą. Dažnai taip atsitinka pedagogams, ugdantiems negalią turinčius asmenis. Ribojama galimybė negalią turintiems asmenims savarankiškai rinktis ir priimti sprendimus, įgyti asmeninės patirties gyventi su savo sunkumais. Ribotas mokytojų supratimas apie mokinių poreikius iš esmės apriboja sėkmingą įtrauktį. Įgalinimo strategijos taikymas ugdymo procese iš esmės yra susijęs su ta ugdymo paradigma, kuria yra grindžiamas ugdymo organizavimas. W. Zraa, S. Imran et al. (2011) pažymi, kad mokiniai jaučia skirtingą įgalinimo efektą, kai yra taikomas tradicinis ugdymas (paskaitos, diskusijos) ir netradicinis – į tikslą orientuotas ugdymas, mokymasis bendradarbiaujant ir kt. Ugdymo procese taikomos įgalinimo strategijos gali padėti pasiekti ne tik geresnių mokymosi rezultatų, bet ir, M. G. Barbosa, A. García del Dujo (2016) manymu, turėti esminį vaidmenį, įveikiant visuomenėje plintantį tam tikrų visuomenės grupių teisių neigimą, atskirtį ir diskriminaciją. Nors, kaip teigia S. Wendt, S. Seymour (2010), įgalinimo strategija negali būti proteguojama ir privilegijuojama kitų strategijų atžvilgiu, nes jos veiksmingumas negali būti vienodas visose situacijose, tačiau svarbu, kad pedagogai ragintų mokinius spręsti problemas apmąstymų ir dialogo būdu.

Įtraukiojo ugdymo kontekstas

Įtraukiojo ugdymo aplinkoje ugdant skirtingus poreikius turinčius mokinius nuolat iškyla lygiaverčio ir aktyvaus kiekvieno mokinio dalyvavimo ugdymo procese problema. Įtraukiojo ugdymo samprata tapatinama su ugdymo aplinkos, palankios kiekvieno mokinio sėkmei, samprata. Tyrimų rezultatai rodo, kad tokią aplinką sukuria įtraukiosiomis vertybėmis grindžiamos pedagogų nuostatos, pasitikėjimo ir pagarbos pagrindu kuriamas mokyklos etosas, mokymosi ir dalyvavimo barjerus įveikiantis ugdymo turinio ir metodų taikymo lankstumas, bendradarbiavimas tarpdalykiniuose ugdytojų partnerystės tinkluose (Ainscow, Booth ir Dyson, 2006; Fernández-Batanero, 2014; Specht et al., 2016). Įtraukiojo ugdymo aplinkoje dirbantis mokytojas geba pripažinti, priimti ir veikti mokinių įvairovėje. Mokymosi kartu aplinkoje jis kuria prielaidas kiekvieno mokinio sėkmei. Mokinio nesėkmė traktuojama ne kaip vaiko asmeninė problema, bet greičiau kaip pedagoginio profesionalumo veikti kartu stoka (Florinan ir Spratt, 2013). Kita vertus, įtraukiojo ugdymo sėkmingumo kriterijumi negali būti pripažįstama vien tik individuali mokinio sėkmė. J. Spragt ir L. Florian (2015) akcentuoja nuostatą jog asmuo, dalyvaudamas ugdymo veikloje, prisiima asmeninę atsakomybę už savo, o kartu ir visos mokymosi bendruomenės sėkmę lygiai taip, kaip bendruomenė rūpinasi kiekvieno asmenine sėkme.

Tyrimo metodologija

Šiuo tyrimu įgalinimo strategijos raiška analizuojama įtraukiojo ugdymo konstrukto kontekste, atsižvelgiant į tai, kad mokinių įgalinimo strategijos taikymas ugdymo procese dažnai nulemia ir tarpasmeninės sąveikos pobūdį. Tyrimo metodologija grindžiama D. D. Perkinso, M. A. Zimmermano (1995) įgalinimo teorija, kuri teigia, kad įgalinimo konstruktas nėra vientisas ir nedalomas vienis. Jis apima įvairius komponentus ir jų derinius. Autoriai išskiria penkis esminius įgalinimo komponentus:

- 1) **daliijimasis informacija**, apimantis informacijos paiešką ir keitimąsi nuomonėmis;
- 2) **progresyvus problemų sprendimas**, paremtas idėjų paieška ir daliijimusi sprendžiant problemas;
- 3) **tikslų autonomiškumas**, grindžiamas komandos apsisprendimu dėl tikslo iškelimo, atsakomybės prisiėmimu jo siekiant, savarankiškais sprendimais dėl naujų žinių ir priemonių tikslui pasiekti paieškos;
- 4) **nuostatų apsibrėžimas**, suprantant, kad naujų vertybių internalizavimas yra esminis raktas elgsenos kaitai;
- 5) **savivalda**, grindžiama bendru taisyklių nustatymu, sprendimų priėmimu, atsakomybių pasidalijimu.

Tyrimo klausimas: kaip įgalinantis ugdymas reiškiasi edukacinės įtraukties sąlygomis ir kokią įtaką jis daro kiekvieno mokinio dalyvavimui kartu su kitais siekiant ugdymosi tikslų?

Tyrimo dizainas

Tyrimas atliktas taikant kokybinę atvejo tyrimo strategiją. Analizuojama mokinių įgalinimo raiška ir reikšmė mokinių dalyvavimui ugdymo procesuose. Tyrinėjama vienos klasės mokytojo socioedukacinė patirtis.

Tyrimo aplinka ir dalyviai. Klasėje mokosi 22 devynerių–dešimties metų amžiaus mokiniai. Ypatingais poreikiais pasižymi keli iš jų: Vytautas – labai apsiskaitęs, turi daug žinių, tačiau labai jautrus, uždaras, tarpasmeniniuose santykiuose sunkumų turintis vaikas; Edgaras – turintis klausos negalią (silpnai girdi), darbštus, savarankiškas, atsakingai mokosi, tačiau dažnai konfliktuoja su vaikais, nelinkęs pripažinti savo klaidų; Viltė – kūrybiška, iniciatyvi, tačiau nerimastinga, konfliktiška asmenybė; Martynas – naujas mokinys klasėje, pasižymintis lėta veiklos sparta, sunkiai pritampantis naujoje aplinkoje; Juozas – turintis elgesio ir emocijų sutrikimą, sudėtinga asmenybė; Aušrinė – gabi, savarankiška, kūrybiška, tačiau labai konfliktiška mokinių bendruomenėje; Lina – turi mokymosi negalią, sunkiai toleruoja triukšmą, tačiau labai atsakinga, darbšti, kuria pasakas, klasėje labai gerbiama; Aistė – mokosi atsakingumo ir draugavimo įgūdžių; Kipras – mokosi gerai, įnikęs į kompiuterinius žaidimus, tačiau egocentiškas, turi bendravimo sunkumų.

Duomenys buvo renkami taikant dienoraščio metodą. Klasės mokytojo buvo prašoma keturis mėnesius (po vieną savaitę per mėnesį) kiekvieną dieną rašyti dienoraštį. Die-

noraštyje ji reflektuoja savo patirtį tokiose srityse: ugdymo dizainas; bendradarbiavimo patirtys; atsakas į mokinių poreikius; ugdymo procesas ir aplinka, ugdymo turinys.

Duomenų analizės metodas: taikyta struktūruota turinio analizė (Mayring, 2008), apimanti tris duomenų analizės fazes. I parengiamoji fazė – pirminis dienoraščio skaitymas, dimensijų ir kategorijų išskyrimas, jų apibūdinimas; II kodavimo fazė – esminių rezultatų išskyrimas ir struktūravimas; III apibendrinamoji fazė – galutinių apibendrinimų formulavimas.

Tyrimo etika. Tyrimas buvo organizuojamas mokytojui sutikus dalytis savo patirtimi. Teisė vykdyti tyrimą buvo suderinta su mokinių tėvais, mokyklos vadovais ir pačiais mokiniais. Laikantis etikos principų, mokytojo vardas yra anonimiškas, o vaikų vardai pakeisti.

Tyrimo rezultatų analizė

Mokytojas savo dienoraštyje analizuoja ugdymo procesą, mokinių veiklas, reakcijas, nuotaikas ir nuostatas, ji nuolat reflektuoja savo sprendimus ir sprendimų rezultatus. Dienoraštyje ryškiai atspindėtas mokytojo santykis su mokiniais. Mokinių įgalinimas šio mokytojo organizuojamoje ugdymo veikloje yra viena iš ryškiausių ugdymo strategijų. Analizuojant tyrimo duomenis, pirminio skaitymo metu buvo išskirti dienoraščio įrašai, kuriuose atsispindi įgalinimo raiška. Vėlesniuose etapuose jie buvo grupuojami į dimensijas ir analizuojami, remiantis anksčiau minėtu D. D. Perkinso ir M. A. Zimmermano (1995) teorijoje išskirtu įgalinimo konstruktu.

Dalijimasis informacija – labiausiai ugdymo veikloje išryškėjęs įgalinimo veiklos komponentas. Dalijimosi informacija veiklą atspindintys dienoraščio įrašai atskleisti per tris požymių kategorijas.

Įgalinantis dalijimasis išpūdziais ugdymo veikloje reiškiasi įvairiais aspektais ir padeda įvairiems tikslams pasiekti. Sudarytos sąlygos ugdymo veiklos dalyviams išsakyti savo nuomonę leidžia mokiniams jaustis aktyviais ir reikšmingais proceso dalyviais, keistis nuomonėmis, o pedagogui – vertinti pasirinktos ugdymo veiklos efektyvumą laukiamo rezultato aspektu: „*Vaikai labai noriai reflektavo apie spektaklį. Kiekvienas turėjo ką pasakyti.*“ Šios strategijos taikymas padeda spontaniškai dalytis žiniomis, tomis, kurios yra aktualios konkrečiam dalyviui: „*Man labai patinka metodas, kai visi susėdę rateliu pasidaliname turimomis žiniomis. Tiek visko gali sužinoti.*“ Mokytojas, pripažindamas mokinių patirtį ir žinias, sudarydamas sąlygas jomis dalytis su kitais, įprasmina žinių vertę ir skatina jomis domėtis. Mokytojo apibendrinimai, stiprinantys mokinių savivertę, tiesiogiai kuria mokinius įgalinantį santykį: „*Aną savaitę paminėjau, kad jie jau pakankamai subrendę ir gali pabandyti pasidalyti su mumis savo žiniomis.*“ Dalijimasis informacija taip pat padeda kurti pasitikėjimu grindžiamus tarpusavio santykius: „*<...> vertinu pokalbius rate. Ne visada pavyksta sklandžiai, nes daug vaikų, bet tai suartina.*“ Pasitikėjimu grindžiamoje aplinkoje mokiniai atvirai dalijasi ir neigiama

informacija: „Kipras buvo nusivylęs vieno berniuko elgesiu per jo pamoką, apie tai pasipasakojo atsisveikinimo rate.“ Atvirai išsakomos nuomonės ir atskleidžiami jausmai apie neigiamus reiškinius pasitikėjimo aplinkoje įgalina ugdymo dalyvius priimti atsakomybę ir situaciją keisti.

Sprendimų paieška – dienoraštyje išryškėjusi dalijimosi informacija kategorija. Mokiniai yra įtraukiami į įvairių ugdymo situacijų analizę, neprimetant jiems savo nuomonės, bet sudarant sąlygas patiems reiškinį įvertinti ir rasti tinkamą sprendimą: „Pasirodo, daugeliui vaikų nepatinka pasisveikinimas ar atsisveikinimas bet kaip. Prisiminėm, kaip turėtų būti. Kaip parodyti pagarbą vieni kitiems.“ Mokiniai, ieškodami išeities iš netinkamų situacijų, jas analizuoja ir priima sprendimus bei atsakomybę dėl jų realizavimo. Sprendimų paieška, dalijantis informacija, vyksta ir mokymosi procese, mokytojui padedant mokiniui pasirengti užduočiai, kurią jis yra įsipareigojęs atlikti: „Sutvarkėme, sudėjome jo turimą medžiagą (dar vaikai neturi medžiagos apdorojimo įgūdžių), peržiūrėjome jo parinktus filmukus...“ Mokytojas, dalyvaudamas mokinių reikaluose, domėdamasis ir prisidėdamas prie sėkmingo rezultato, suteikia mokiniams daugiau pasitikėjimo savimi ir drąsos įsipareigoti.

Aptarimas. Mokinių įgalinimo procese ryškus mokytojo dalyvavimas padedant mokiniams įgyvendinti idėjas pastiprinant jų sprendimus, bet neprimetant savo nuomonės, net jeigu reikia atsitraukti nuo savo planų. Mokytojas taiko metodą, kai mokiniams suteikiama proga tapti mokytojais, parengti pamoką ir ją vesti savo klasėje. Tokioms pamokoms mokiniai ruošiasi savarankiškai arba padedami tėvų namuose, o paskui dar konsultuojasi su mokytoju: „Šiandien su Vytautu aptarėme jo pamokos organizavimą. Jis nusprendė supažindinti vaikus su išnykusiais ropliais – gyvate Titanoboa. Ką gi, jei vaikus domina, tegu.“ Pripažįstant mokinio pasirinkimo vertingumą ir prisidedant prie jo veiklos rezultato sėkmės, stiprėja mokinio įsipareigojimas ir tai skatina kitus mokinius sekti jo pavyzdžiu: „Šiandien po pamokų su Martynu dar kartelį aptarėme jo pamoką. Buvau nustebinta, kad Martynas visiškai pakeitė pradinį turinį. Matyt, jį įkvėpė Vytauto pasirodymas, tai jis irgi nusprendė pasinaudoti multimedija ir surado įdomių užduočių. Šaunuolis. Su Kipru aptarėme jo pasaulio pažinimo pamoką. Jis nusprendė mus supažindinti su rykliu Megalodonu. Jaučiama irgi Vytauto įtaka.“

Tyrimo rezultatai rodo, kad dalijimasis informacija kuria glaudžią mokymosi bendruomenę. Mokytojas, dalyvaudamas ugdymo procese kaip lygiavertis partneris, stebėdamas mokinių interesus, įgalina juos sudėtingoms, tačiau jų interesus atitinkančioms veikloms. Dalijimosi informacija kontekste įgalinimas pereina į asmeninį įsipareigojimą ir norą pakartoti sėkmingą draugo rezultatą.

Progresyvus problemų sprendimas – ryškiai ugdymo procese atsiskleidęs įgalinimo komponentas. Jis išryškėjo keturiose požymių kategorijose.

Kolektyvinė sprendimų paieška. Kasdieniuose ugdymo realybės reikaluose nuolat iškyla epizodai, kurie kelia problemų bendruomeniniame ugdytinių gyvenime. Įgalinimo

strategiją taikantis mokytojas stengiasi nenaudoti direktyvių nurodymų, kaip išspręsti problemas, tačiau įgalina mokinius atrasti tinkamiausius jų sprendimo būdus. Probleminių sprendimų paieška bendruomenėje gali būti organizuojama tam skirtų užsiėmimų metu: „*Darbo grupėse pabandėme numatyti, kaip pagyvinti klasės gyvenimą, ką jie galėtų padaryti ar suorganizuoti.*“ Tokio užsiėmimo metu mokiniai kelia jiems rūpimus klausimus, juos apsvarsto, siūlo sprendimus ir įsipareigoja dėl sprendimų realizavimo. Mokinių bendruomenės nariai įgalina vieni kitus ieškoti, dalyvauti, laikytis tam tikrų taisyklių. Bendruomenei įsipareigoję nariai kartu prisiima atsakomybę ir vieni kitų atžvilgiu: „*Aušrinė tuoj panikuoja, kad nesupranta, nors dar net nepradėjo skaityti. Ingrida tuoj užgesino jos pliūpsnį, ramiai paaiškina, padeda.*“ Kai kuriais konfliktinių situacijų atvejais mokytojas įsikiša į iškilusių problemų sprendimo reikalus, tačiau nesiūlydamas išeities, bet tarpininkaudamas ir vesdamas mokinius teisingo problemos sprendimo link: „*Šiandien padėjau Vytautui spręsti bendravimo problemas. Pabuvau tarpininke tarp jo ir trijų vaikų, kurie pasityčiojo iš jo valgykloje, kad jis ne valgo, o ryja.*“ *Dar pasikalbėjome su juo ir Juozu, nes Juozas jį išvadino storuliu. Pagyriau Vytautą atsiveikinimo rate, kad jis sprendžia problemas kultūringai kalbėdamas ir išsakydamas savo jausmus.*“ Mokinio pagyrimas dėl teisingo jo pasirinkimo sprendžiant problemą – tai netiesiogiai mokinių įgalinantis mokytojo veikimas.

Sąmoningas įsipareigojimas. Mokytojo nuostata įgalinti mokinius pačius spręsti susiklosčiusias sudėtingas situacijas, laikantis tam tikrų taisyklių ir reikalavimų, skatina mokinius atsitraukti ir į situaciją pažvelgti iš šalies: „*Šiandien pastebėjau, kad vaikai visiškai atsipalaidavo, nebesilaiko pamokos tvarkos – kalba kada užsimanę ir ką užsimanę. Visiškas nesusikaupimas. Galvoju, kad reikės apie tai pasikalbėti su vaikais, įdomu, ką jie pasakys.*“ Pedagogui svarbūs kognityviniai mokinių įgūdžiai. Įgalinimo procese išliekamoji vertė yra ne direktyvi nuoroda į teisingą pasirinkimą, bet mokinių atliekama reiškinio analizė, veiklos pasekmių vertinimas – kelias, kuriuo einant randamas teisingas sprendimas ir prisiimamos pareigos. Įsisažmonintas pareigos jausmas veikia ir tada, kai nėra tiesioginio skatinimo atlikti pareigą: „*Šiandien visi per matematiką turėjo skriestuvus. Edgaras sakė, kad 21:30 val. važiavo su tėvais skriestuvo. Matyt, buvo pamiršęs.*“

Apdovanojimas. Problemų sprendimo procese sėkmės pripažinimas ir skatinimas yra labai svarbus veiksnys: „*Džiaugiuosi, kad Vytautas labai meistriškai vedė savo pasaulio pažinimo pamoką apie Titanoboa. Vaikai tiesiog atsistojo plojo. Jis geba puikiai atsakinėti į klausimus kaip tikras profesorius. Jis tikrai galėtų dirbti dėstytoju. Būtų labai įdomus.*“ Dienoraštyje mokytojas rašė, kad Vytautas yra labai gabus mokinys, tačiau turi sunkumų pritaipyti mokinių bendruomenėje. Ugdymo veiklos analizė rodo, kad sėkminga mokinio veikla ir pripažinimas padeda ne tik patikėti savo galiomis ir įgalina prisiimti sudėtingesnius įsipareigojimus, tačiau keičia ir mokinių tarpusavio santykius. Mokytojo nuostata stebėti savo mokinius ir organizuoti ugdymo veiklas, remiančias jų poreikius, netiesioginiu būdu kuria įgalinančią aplinką, kurioje mokiniai atranda savo vietą, atsiskleidžia bendruomenėje. Tokioje aplinkoje mokiniai natūraliai patys prisiima

įsipareigojimus, o mokymosi veikla tampa turtinga, įdomi ir įtraukianti mokinius: „*Jau septyni vaikai paruošė ir vedė pamokas. Jų dėka padarėme išvyką į Saidės pažintinį taką, poryt važiuosim į Drugelių namus. Dabar jau susidarė eilė pamokoms.*“

Progresyvus problemų sprendimas, taikant kognityvines strategijas, ugdo mokinių gebėjimą autonomiškai prisimti atsakomybę.

Autonomiškas tikslų formulavimas. Šis įgalinimo komponentas atsiskleidžia grupinėje ir individualioje mokinių elgsenoje.

Interesų ir iššūkių transformacija. Mokytojas, nuolat skatindamas mokinius dalyvauti ugdymo planavimo veikloje, pastebi mokinių poreikių ir jų siekių transformaciją: „*Mokiniams jau reikia iššūkių. Tą ypač pastebėjau šiandien, kai mane užvertė pasiūlymais dėl pamokų vedimo.*“ Mokiniai nebenori likti įprastoje rutinoje. Jie patys kelia tikslus, teikia siūlymus jiems įgyvendinti arba individualiai siekia užsibrėžto tikslo. Dienoraščio įrašai rodo, kad įgalinimo procesas paliečia ne tik stiprius ir gabius mokinius. Jis gali paskatinti aukštesnių tikslų siekiui ir silpnesnius. Mokytojas pasakoja apie negalią turinčios mergaitės užsibrėžto tikslo siekį: „*Per čiuožinėjimą tai pasidarė tikra drąsuolė, vis lipa aukščiau. Aš jai pasakiau, kad pirmiausia lai išbando nuo žemiau, tada vis aukščiau. Ir štai – ketvirta diena kaip čiuožinėjame, ji jau pasiekė kalno viršūnę.*“ Kitų vaikų pavyzdys, bendruomenėje nuolat akcentuojama sėkmė skatina mokinius išsikelti sau asmeninius tikslus ir jų siekti. Mokinius įgalinanti aplinka skatina intensyvesnį interesų atsiradimą ir jų atsiskleidimą bendruomenėje: „*Dabar taip susidomėjo gladiatoriais, kad gali pasakoti apie juos be sustojimo. Jis turi puikią atmintį ir analitinį protą. Su juo malonu bendradarbiauti.*“ Dienoraščio įrašai rodo, kad mokiniai keliamus tikslus sieja ne tik su savo, bet ir su draugų interesais: „*Viltė ėmė iš jos interviu ir yra labai susižavėjusi kaimynės kelionėmis, tai pagalvojom, kad bus visiems įdomu.*“ Malonių išgyvenimų potyris neapsiriboja vien asmenine patirtimi, atsiranda noras dalytis, įtraukti kitus ir suteikti progą visai bendruomenei dalyvauti toje patirtyje.

Kolegialus sprendimų priėmimas. Įgalinančioje ugdymo aplinkoje formuojasi kolegialios elgsenos gebėjimai: „*Su vaikais tarėmės dėl rytojaus kūno kultūros. Pasigirdo balsų, kad nebenori jie į lauką čiuožinėti (aną savaitę dvi dienas labai smagiai čiuožinėjome). Leidau pasirinkti: arba dvi pamokas lauke, arba vieną salėje.*“ Pedagogo sprendimas patikėti mokiniams apsisprendimo teisę stiprina interpersonalinius įgūdžius. Priimti kolegialų sprendimą nėra lengvas uždavinys, todėl mokytojas netiesiogiai, tačiau suteikia mokiniams pagalbą, kiek paryškindamas alternatyvų skirtumus – viena pamoka salėje arba dvi pamokos lauke. Mokytojo pasitikėjimas mokiniams priimant sprendimus sustiprina ir mokytojo įtrauktį mokinių bendruomenėje: „*Kažkaip vystosi bendradarbiavimas tarp manęs ir vaikų. Dabar dažnai tariamės. Ir kai nežinau, ką daryti, jie patys pasiūlo balsuoti.*“ Mokytojui dalijantis su vaikais atsakomybe priimant sprendimus ir prisipažįstant apie mokytojui išskylančius sunkumus, kuriami visų narių tarpasmenine priklausomybe grindžiami bendruomenės santykiai, padedant suprasti bendruomenės

funkcionavimo dėsnius ir jos narių poreikių tapatumą, esant galimybių skirtumams. Įgalinant mokinius priimti sprendimus, kartu ugdoma ir atsakomybė dėl bendruomenės rezultatų: „*Tarp mergaičių konkurencija. Visos nori. Leidau pabandyti kelioms mergaitėms, tačiau reikės išrinkti tik dvi. Ir man dilema – ar rinkti tas, kurios, matau, gali geriausiai, ar burtų keliu. Reikės rytoj aptarti su mergaitėmis.*“ Mokinių įgalinimu grindžiamoje ugdymo aplinkoje vaikams skiriamos sudėtingos užduotys, skatinančios apmąstyti veiklos, kurią jie atlieka, galutinio rezultato kriterijus. Šiuo atveju sprendimo priėmimas yra susijęs su dviem alternatyvomis: bendro atliekamos veiklos rezultato kokybė arba asmeninio troškimo išsipildymas. Tokio pobūdžio svarstymuose vaikai skatinami giliau suvokti bendruomeniškumo ir individualumo fenomeną, apmąstyti ir įsivertinti asmenines galias. Tačiau ir šio sunkaus apsisprendimo atvejui palengvinti mokytojas turi parengęs pagalbos variantą – burtų kelią.

Nuostatų apibrėžimas. Vertybių internalizavimas sukuria atskaitos kriterijus, įgalinant mokinius prisiimti atsakomybę. Šis procesas vyksta nuolatos: mokantis, žaidžiant, diskutuojant, sprendžiant problemas, kuriant.

Inspiracijų skatinimas. Įrašai mokytojo dienoraštyje liudija apie vertybių formavimąsi per mokinių emocinę pajautą kūrybinių galių plėtotės procese: „*Visus mus įkvėpė miniatiūros rašymas. Vaikai žiūrėjo per langą, grožėjosi rudeniškais vaizdais, rašė į sąsiuvinį miniatiūras, skaitė jas vieni kitiems.*“ Atvirumas grožiui ir noras juo dalytis bendrina vertybes bendruomenėje ir brėžia visiems svarbius riboženklis tarpasmeniniuose santykiuose: „*Kilimas – ypatinga vieta klasėje. Tai mūsų jungtis tarp visų. Ratas apie kilimą – nuoširdūs pokalbiai, knygų pristatymas, užduočių aiškinimasis, kai visų akis matai, kai būni kartu su jais.*“ Mokytojo kuriamas ryšys tarp vaikų, kuris labai svarbus ir jai pačiai asmeniškai, įtvirtina bendrystės vertybę kaip tarpasmeninį gėrį, dėl kurio verta išsipareigoti ir kuris pereina į tarpasmeninių santykių reguliavimo sritį.

Pagarbos ugdymas. Bendrystės vertybė akumuliuoja pagarbos vieni kitiems vertybės įtvirtinimą. Dienoraščio įrašai rodo, kad tai neįvyksta savaime, bet yra vienas iš sisteminio ugdymo tikslų: „*Reikės labai apgalvoti, kad vaikai išmokyti kalbėti tyliai, valdyti emocijas.*“ Mokinių įgalinimu ugdymą grindžiantis mokytojas atsisako direktyvaus instruktavimo, ji ieškos būdų, kaip pasiekti sąmoningų intrapersonaliniu reguliavimu grindžiamų apsisprendimų. Vienas iš būdų to siekti – dialogas: „*Rytoj reikės pasikalbėti apie sveikinimąsi rate, nes mama parašė laiškėlį, kad rate sveikinantis tyčiojamasi.*“ Narių bendryste grindžiamoje bendruomenėje išsipareigojimą siekti tų pačių vertybių yra prisiėmę visi. Mama jaučia pareigą prisidėti prie pasitaikančių nesklaidumų sprendimo, o mokytojas mamos pranešimą priima ne kaip signalą apie savo veiklos defektą, bet kaip įgalinimą stabdyti galimo nuokrypio nuo pageidaujamo elgesio vystymąsi.

Interakcijos modeliavimas. Suaugusiųjų elgesys, aiškus ugdymo kryptingumas, apibrėžiantis intrapersonalinio veikimo ribas vertybėmis, ir įgalinimas veikti tose ribose padeda vaikams ugdytis atvirumą kitam žmogui: „*Tai rodo, kad vaikai giliai mąsto ir*

jiems svarbūs žmogiški santykiai.“ Jie yra atspindimi konkrečiais, vaikų jausmus išreiškiančiais veiksmais: „*Po maldos už Aistės mamą pastebėjau, kad mergaitės labiau su Aiste bendravo, kvietė žaisti.*“ Dienoraščio įrašai rodo, kad mokytojas, siekdamas įgalinti mokinius ir padėti jiems įsipareigoti, nuolat skatina vaikus dialogui ir įvykių refleksijai: „*Atsisveikinimo rate dėkojo vienas kitam, kad buvo draugiški. Visi nusprendėme, kad diena buvo dieviška.*“ Vaikai, apibendrinami dienos įvykius ir įvardydami jiems esmines patirtis, siunčia vieni kitiems ir mokytojui įgalinančią žinutę tokius įvykius ar santykius palaikyti ir kurti toliau arba juos nutraukti.

Savivalda. Dienoraščio įrašai rodo, kad įgalinimu grindžiamoje aplinkoje mokiniai įgyja socialinį kapitalą ir imasi patys reguliuoti intrapersonalinius ir interpersonalinius procesus. Savivaldus mokinių elgesys yra stimuliuojamas atsakomybe ir rezultatų siekiu.

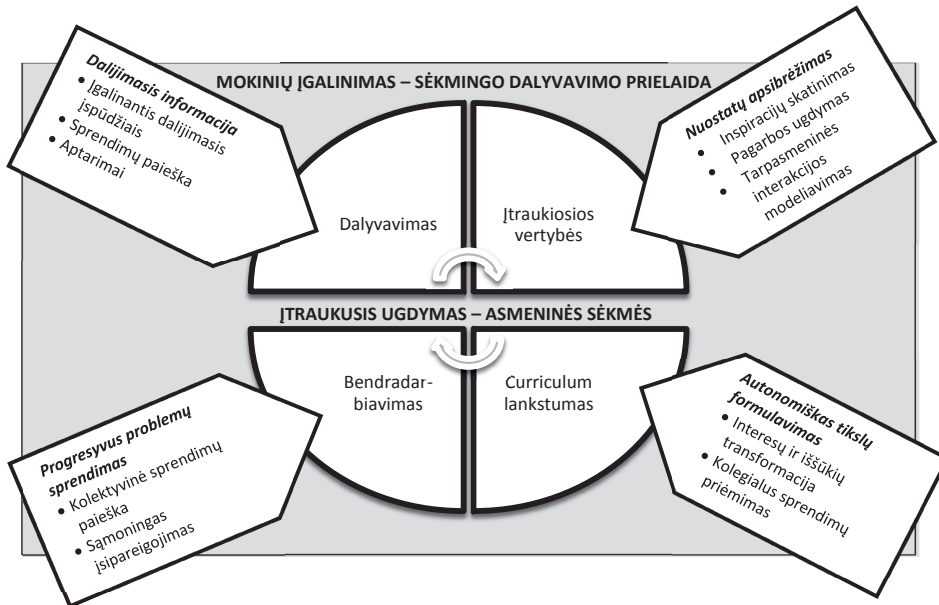
Atsakomybės raiška. Mokinių gebėjimas atsakingai spręsti iškilančias problemas ir uždavinius yra ryškus jų kasdienėje elgsenoje: „*Berniukai tarpusavy sutaria, patys išsiaiškina konfliktus ir draugiškai žaidžia. Mergaitės irgi ėmė geriau sutarti.*“ Konfliktų sprendimo uždaviniai yra sudėtingi ir reikalauja aukštų socialinių gebėjimų bei įsipareigojimų. Įgalinantį ugdymą taikantis mokytojas stebi mokinių tarpasmeninių santykių raišką, tačiau leidžia vaikams sprendimus priimti savarankiškai. Mokinių savivaldų mokymąsi palaikantis veiksnys yra formuojantis mokytojo vertinimas ir pozityvi nuostata: „*Stebiuosi Lina. Ji niekada nieko nepamiršta. Šiandien ryte paklausė, ar gali eiti pas spec. pedagogę.*“ Kita vertus, atsakinga negalią turinčios mergaitės elgsena suteikia mokytojui informacijos apie jos taikomų metodų tikslingumą ir stiprina mokytojos profesinį pasitikėjimą.

Veiklos rezultatų įtaka. Mokinių įgalinimo procese svarbi pasirinkimo galimybė, ypač jei ji susijusi su veiklos rezultatais. Įrašai mokytojo dienoraštyje atspindi įgalinantį ugdymo rezultatų poveikį. Mokytojas, mokinių pasiekimų vertinimą pavertęs žaidybine „uždarbių“ forma ir pastebėjęs mokinių domėjimąsi savo rezultatais („*Pastebėjau, kad vaikai atidžiai žiūri savo kasdienius vertinimus, skaičiuoja savo „uždarbius“, stengiasi gauti gerus įvertinimus*“) ir pastangas rezultatus gerinti („*Prieina, patys tvarkosi savo reikalus, atsiskaito*“), išnaudoja situaciją, suteikdamas vaikams dar ir pasirinkimo galimybę („*Visai smagu, kai uždaviau išmokti eilėrašį skaityti, o kas nori – gali mintinai (už didesnę „uždarbį“ ir tai veikia – net šeši vaikai išmoko mintinai*“). Nuolatinis mokytojo skatinimas ir mokinius įgalinančių metodų taikymas palaipsniui formuoja mokinių savarankiškumą ir veda savivaldaus mokymosi link.

Diskusija ir išvados

Įtraukiojo ugdymo konstrukto esmę sudaro ne tik ugdymo organizavimo komponentas, neretai mokytojų sampratoje suabsoliutinamas iki ugdymo programos supaprastinimo arba specialiojo pedagogo ar mokytojo padėjėjo tiesioginės pagalbos mokiniui, bet ugdymo realybės visuma, vedanti į sėkmingą kiekvieno mokinio dalyvavimą siekiant asmeninio rezultato kartu su kitais. Įtraukiujų vertybių, kurios prioretizuoja individualią ugdymo prieigą ir vaiko teisę patirti sėkmingą vystymąsi (Booth, 2011), nesutikti mokymąsi ribojančių kliūčių (Florian, 2008; Meyer, Rose ir Gordon, 2014), realizavimas skatina ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo priegų lankstumą, bendradarbiavimo ir dalyvavimo kultūros diegimą ugdymo procese (Rapp, 2014). Toks įtraukiojo ugdymo konstruktas gali lemti asmeninę ugdymosi sėkmę kiekvienam mokiniui.

Tačiau tyrimų rezultatai rodo, kad nei naujų sąvokų atsiradimas švietimo politikos terminijoje, nei naujai deklaruojamos vertybės esminio postūmio švietimo rezultatų prasme nepadaro – yra būtina įveiklinti vertybes ir įdiegti kiekvieno mokinio sėkmingą dalyvavimą skatinančią ugdymo aplinką (Booth, 2011; Florian, 2008). Šio tyrimo rezultatai rodo, kad įgalinantis ugdymas yra vienas iš sėkmingo dalyvavimo, realizuojant įtraukųjį ugdymą, komponentų (pav.).



Pav. Įgalinančio ugdymo raiška įtraukiojo ugdymo procese

Šio tyrimo rezultatai atskleidžia, jog įvairios mokinių įgalinimo ugdymo procese veiklos (nuostatų apsibrėžimas; autonomiškas tikslų formulavimas; progresyvus problemų sprendimas; dalijimasis informacija) grindžia įtraukiojo ugdymo realizavimą ir tiesiogiai siejasi su šios ugdymo sistemos konstrukto dimensijomis. Įtraukiojo ugdymo vertybių įveiklinimo procesą daro produktyvesnį aiškus interpersonalinio veikimo ribų nustatymas per sistemingas bendruomeninių situacijų refleksijas, kūrybinių mokinių veiklų aptartis, mokinių įtraukimą į probleminių organizacinių klausimų bendruomenėje sprendimą. Įgalinus mokinius nuolat dalyvauti sprendžiant besimokančios bendruomenės reikalus, išvengiama vertybių indoktrinavimo ir sudaromos bendrystės bei pagarbos sąlygos vertybes internalizuoti per bendruomenės narių skirtųjų kaip natūralaus reiškinio pripažinimą. Mokslininkų (Bampi, Guilhem ir Alves, 2010) teigimu, asmeninių skirtumų identifikavimas ir jų suvokimas bendruomenėje stiprina socialinį ir psichologinį asmens kaip bendruomenės nario įtvirtinimą, rūpestį suteikti jam reikalingą pagalbą.

Įtraukiojo ugdymo programa (*curriculum*) neapsiriboja vien tik dalyko žinių teikimu ir tam tikrų gebėjimų ugdymu. Labai svarbi ir visaapimanti *curriculum* dalis yra tikslų apsibrėžimo ir problemų sprendimo gebėjimų lavinimas. Tyrimo rezultatai rodo, kad įgalinančio ugdymo konstruktas suponuoja prielaidas įtraukti mokinius į ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo ir vertinimo veiklas. Sąmoningas ugdymosi tikslų generavimas besimokančios bendruomenės kontekste kartu su kitais bei sprendimų priėmimas siekiant šių tikslų akumuliuoja energiją veiklai realizuoti, problemoms įveikti ir skatina planuoti naujus, aukštesnius, tikslus. Toks poveikis stebimas ir negalią turinčių mokinių

ugdymosi veikloje. Šie tyrimo rezultatai patvirtina M. A. Zimmermano (1995), A. Shafei ir M. Nejati (2012) tyrimų išvadas, jog įgalinti mokiniai yra linkę siekti aukštesnių tikslų ir geba efektyviau įveikti problemas.

Mokinių dalyvavimas ugdymo veiklos planavimo, vykdymo ir vertinimo procesuose skatina mokytoją reaguoti į kylančius naujus, iš anksto neplanuotus, uždavinius, juos derinti, kai reikia suteikti mokiniams paramą, sudarant sąlygas jiems veikti mažiausiai ribojančioje aplinkoje. Mokytojo bendradarbiavimas su mokiniais įgalina mokinius nuolatinei interakcijai bei sukuria galimybes visaverčiam visų bendruomenės narių dalyvavimui. Ugdant įgalinimo dalyvauti ir bendradarbiauti gebėjimus reikšminga ugdymo proceso refleksija, dalijimasis išpūdziais, kognityvinė situacijų analizė. Šio tyrimo rezultatai patvirtina M. G. Barbosa ir Á.García del Dujo (2016) išvadas, jog įgalinimo strategijos padeda įveikti tam tikrų visuomenės grupių atskirtį ir diskriminaciją.

Išvados

Šio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad mokinius įgalinantis ugdymas yra viena iš esminių įtraukiojo ugdymo strategijų, sudaranti sąlygas visiems mokiniams dalyvauti ugdymo procese, ugdanti mokinių gebėjimą komunikuoti ir reflektuoti veiklas, kartu ieškoti optimalių sprendimų, priimti atsakomybę, savo veiklą grįsti bendruomenei aktualiomis vertybėmis. Tyrimas atskleidžia, kad įtraukiojo ugdymo procese yra taikomi dviejų tipų įgalinimo principai: tiesioginis įgalinimas – pozityvus apibendrinimas; atvirai išsakoma informacija; suteikiama laisvė spręsti, pripažįstant pasirinkimą, ir netiesioginis įgalinimas – mokytojo susidomėjimo demonstravimas; skatinimas; sąlygų sudarymas ieškoti sprendimo; mokytojo prisidėjimas prie sėkmingo mokinio rezultato, sprendimų paieška grupėje. Siekiant, kad įtraukusis ugdymas būtų realizuojamas mokyklose, būtina pereiti nuo direktyvaus mokinių mokymo prie pasitikėjimu grindžiamo mokinių įgalinimo mokytis.

Literatūra

- Ainscow, M., Booth, T. ir Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bampi, L. N. D. S., Guilhem, D. ir Alves, E. D. (2010). Social model: a new approach of the disability theme. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 18(4), 816–823. doi: 10.1590/S0104-11692010000400022
- Barbosa, M. G. ir García del Dujo, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 283–296.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303. doi: 10.1007/s11125-011-9200-z

- Fawcett, S. B., Paine-Andrews, A., Francisco, V. T., Schultz, J. A., Richter, K. P., Lewis, R. K. ir Lopez, C. M. (1995). Using empowerment theory in collaborative partnerships for community health and development. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 677–697. doi: 10.1007/BF02506987
- Fernández-Batanero, J. M. (2014). Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain). *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 415–428. doi: 10.1080/08856257.2014.906978
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
- Florian, L. ir Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Francescato, D. ir Mebane, M. (2015). Learning Innovative Methodologies to Foster Personal, Organizational and Community Empowerment through Online and Face-to-Face Community Psychology Courses. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1209–1219. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-4.limf
- Hess, R. E., Clapper, C. R., Hoekstra, K. ir Gibison Jr, F. P. (2001). Empowerment effects of teaching leadership skills to adults with a severe mental illness and their families. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 24(3), 257. doi: 10.1037/h0095086
- Hoover, J. (2015). The human right to housing and community empowerment: home occupation, eviction defence and community land trusts. *Third World Quarterly*, 36(6), 1092–1109. doi: 10.1080/01436597.2015.1047196
- Hough, M. ir Paisley, K. (2008). An empowerment theory approach to adventure programming for adults with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 42(2), 89.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A. ir van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 300–317. doi: 10.1123/apaq.19.3.300
- Mayring, Ph. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- McWhirter, E. H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 69(3), 222. doi: 10.1002/j.1556-6676.1991.tb01491.x
- Meyer, A., Rose, D. H. ir Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Mogro-Wilson, C., Davidson, K. ir Bruder, M. B. (2014). An empowerment approach in teaching a class about autism for social work students. *Social Work Education*, 33(1), 61–76. doi: 10.1080/02615479.2012.734802
- Perkins, D. D. ir Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569–579. doi: 10.1007/BF02506982
- Rapp, W. (2014). *Universal Design for Learning in Action*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Roussos, S. T. ir Fawcett, S. B. (2000). A review of collaborative partnerships as a strategy for improving community health. *Annual Review of Public Health, 21*(1), 369–402. doi: 10.1146/annurev.publhealth.21.1.369
- Shafaei, A. ir Nejati, M. (2012). Does students' empowerment influence their commitment?. *International Journal of Education Economics and Development, 3*(4), 305–313. doi: 10.1504/IJEED.2012.052311
- Sjöberg, S., Rambaree, K. ir Jojo, B. (2015). Collective empowerment: A comparative study of community work in Mumbai and Stockholm. *International Journal of Social Welfare, 24*(4), 364–375. doi: 10.1111/ijsw.12137
- Speer, P. W., Jackson, C. B. ir Peterson, N. A. (2001). The relationship between social cohesion and empowerment: Support and new implications for theory. *Health Education & Behavior, 28*(6), 716–732. doi: 10.1177/109019810102800605
- Spratt, J. ir Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching & Teacher Education, 49*, 89–96. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.006
- Sullivan, A. C. (2016). Empowering students in transition. *Frontiers in Public Health, 4*. doi: 10.3389/fpubh.2016.00211
- Wendt, S. ir Seymour, S. (2010). Applying post-structuralist ideas to empowerment: Implications for social work education. *Social Work Education, 29*(6), 670–682. doi: 10.1080/02615470903342093
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 581–599. doi: 10.1007/BF02506983
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A. ir Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 20*(6), 707–727. doi: 10.1007/BF01312604
- Zraa, W., Imran, S., Kavanagh, M. ir Morgan, M. (2011). The relationships between students' empowerment, students performance, accounting course perceptions and classroom instruction in accounting. In *Proceedings of the 15th International Business Research Conference* (pp. 1–33). World Business Institute.

Analysis of the Expression of Empowering Education under Conditions of Educational Inclusion

Alvyra Galkienė

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education and Philosophy,
39 Studentų St., LT-08106 Vilnius, Lithuania, galkiene@gmail.com

Summary

In the research, the empowerment strategy application efficiency is analysed in the context of the construct of inclusive education, taking into account that the application of an empowerment strategy in the education process often determines the nature of interpersonal interaction as well.

The research question raised: in what manner does the application of empowerment strategy encourage inclusive education processes?

The research was carried out by means of qualitative case study strategy. The object of analysis is the socio-educational experience of one class teacher. The data was collected via diary method. In her diary, the teacher reflects on her experiences in the following fields: education design, co-operation experiences, response to pupils' needs, education process and environment, and curriculum.

It was revealed that various activities of pupil empowerment in the education process (setting rules, autonomous formulation of goals, progressive problem solving, information sharing) serve as a basis for the realization of inclusive education and are directly linked to various dimensions of the construct of the given education system. The activation process of inclusive education values benefits from clearly defining the limits to interpersonal actions through systematic reflection on community situations, discussion on pupils' creative activities, and involving pupils in solving problematic organizational issues within the community. Enabling pupils to continuously participate in solving matters of the learning community allows to avoid the indoctrination of values and creates conditions to internalize the values of community spirit and respect through the recognition of differences between community members as a natural phenomenon.

Research results show that the construct of empowering education provides preconditions to involve the pupils into the activities of planning, implementing, and evaluating the education process. Conscious formulation of educational goals in the context of a learning community together with others, as well as taking decisions towards those goals accumulate energy needed to carry out activities and overcome problems, and provide encouragement to plan new, higher, goals.

The research reveals that the following two types of empowerment principles are applied in the process of inclusive education: direct empowerment – positive generalizations; information presented openly; providing freedom to decide and accepting the decision; indirect empowerment – demonstrating the teacher's interest; encouragement; creating conditions to look for solutions; teacher's contribution to the pupil's successful result; search for solutions in groups. In order to

achieve the realization of inclusive education in schools, it is obligatory to shift from instruction-oriented teaching of pupils to trust-based empowerment of the pupils to learn.

Keywords: *empowerment, inclusive education, autonomous learning.*

Gauta 2017 12 18 / Received 18 12 2017
Priimta 2018 02 19 / Accepted 19 02 2018