



# Įtraukiosios ugdymo praktikos tobulinimas COVID-19 pandemijos kontekste: mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi sunkumų įveika

Lina Miltenienė<sup>1</sup>, Rita Melienė<sup>2</sup>, Alvyra Galkienė<sup>3</sup>, Aušra Rutkienė<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [lina.milteniene@vdu.lt](mailto:lina.milteniene@vdu.lt)

<sup>2</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [rita.meliene@vdu.lt](mailto:rita.meliene@vdu.lt)

<sup>3</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [alvyra.galkiene@vdu.lt](mailto:alvyra.galkiene@vdu.lt)

<sup>4</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [ausra.rutkiene@vdu.lt](mailto:ausra.rutkiene@vdu.lt)

**Anotacija.** Straipsnyje pristatomas kokybinis tyrimas, kuriuo atskleista įtraukiojo ugdymo praktika ir jos tobulinimo galimybės COVID-19 pandemijos kontekste mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), patiriamų sunkumų ir jų įveikos aspektu. Nustatyta, kad SUP turintys mokiniai nuotolinio mokymosi metu yra labiau pažeidžiami, jų mokymosi procesą apsunkina edukacinės kliūtys, pagalbos mokykloje ir namuose stoka. Sėkmingai ugdytis padeda efektyviai veikianči pagalbos sistema, komandinis darbas ir bendradarbiavimas, mokytojo pagalba ir darbas mažose grupėse.

**Esminiai žodžiai:** *specialieji ugdymosi poreikiai, įtraukusis ugdymas, mokymosi sunkumai ir jų įveika, COVID-19.*

## Įvadas

COVID-19 sukelta pandemija sukrėtė švietimo sistemas visame pasaulyje, priversdama be nuoseklaus pasirengimo pereiti prie nuotolinio ugdymo. Nors nuotolinis skirtingo amžiaus ir įvairių gebėjimų mokinių ugdymas buvo plačiai vykdomas ir anksčiau, bet staigi būtinybė vietoje įprasto kontaktinio ugdymo taikyti informacines komunikacines technologijas ir nuotolinį mokymą visiems be išimties yra iššūkis (Frumos, 2020). Tai, kas

vyko pandemijos sąlygomis užsidarius mokykloms, galima laikyti nauja ugdymo forma, kuri reikalauja naujo formalaus apibrėžimo. Šiems reiškiniams pavadinti mokslininkai pasiūlė skubaus nuotolinio mokymo (angl. *emergency remote teaching*) (Hoges et al., 2020) arba skubaus nuotolinio ugdymo (angl. *emergency remote education*) (Bozkurt et al., 2020) terminus. Praktikai ir mokslininkai visame pasaulyje siekia suprasti, kaip skubus nuotolinis ugdymas buvo įgyvendinamas ir kokie galimi mokinių veiksmingo įtraukimo ir ištraukimo būdai šiuo nepaprastai sunkiu metu (Bond, 2020). Perėjimas prie skubaus nuotolinio ugdymo daugelyje šalių didelei daliai mokinių visose ugdymo pakopose apribojo mokymosi galimybes, o ypač vaikams iš nepasiturinčių šeimų bei turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (Lavonen, Salmela-Aro, 2022; Reimers, 2022) sukėlė papildomų sunkumų ir sudarė mokymosi kliūtis (Ahlström et al., 2020; Sahin et al., 2020), o tėvus pavertė pagrindiniais pagalbos teikėjais savo vaikams, turintiems SUP (Blikstad-Balas et al., 2022; Koskela et al., 2020). COVID-19 pandemijos kontekste įtraukusis ugdymas įgavo naujų formų ir net pavadinimų. Parmigiani et al. (2021) analizavo e-įtraukties fenomeną, kurį apibūdina mokytojo gebėjimas užtikrinti mokinių, turinčių SUP dėl specifinių mokymosi sutrikimų, negalių ar patiriančių mokymosi sunkumų dėl nepalankios socialinės-kultūrinės bei ekonominės padėties, ištraukimą į mokymąsi panaudojant įvairias technologines priemones ir programinę įrangą.

Mokslinę problemą apibūdina tyrimais grįstų įrodymų apie itin pažeidžiamos mokinių grupės – mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP) – nuotolinio ugdymo organizavimo ir pagalbos jiems ypatumus mūsų šalyje poreikis. Straipsnyje pristatomo **tyrimo tikslas** – remiantis mokyklų patirtimis atskleisti įtraukiojo ugdymo praktiką ir jos tobulinimą COVID-19 pandemijos kontekste mokinių, turinčių SUP, patiriamų sunkumų ir jų įveikos aspektu. Tikslu buvo siekiama ieškant atsakymų į šiuos **probleminius klausimus**: Su kokiais mokymo(si) sunkumais ir kliūtimis COVID-19 kontekste susidūrė mokiniai, turintys SUP, ir jų ugdytojai? Kokie taikyti sunkumų įveikos ir pagalbos būdai?

## Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi situacija COVID-19 kontekste

Kitose šalyse atlikti tyrimai rodo, kad mokiniams pandemijos metu mokantis nuotoliniu būdu trūko pagalbos, o dažnai ir būtinų skaitmeninių priemonių. Ypač tai pasakytina apie mokinius, turinčius SUP (Lavonen, Salmela-Aro, 2022). Paradoksalu, kad nors daugelyje šalių dar prieš pandemiją buvo nemažai investuojama į aprūpinimą technologijomis, skaitmeninė atskirtis mokantis nuotoliu kai kuriais atvejais net padidėjo: taip nutinka, jei mokytojai ignoruoja faktą, kad vienas ar kitas mokinys namuose vis dėlto neturi kompiuterio ar pakankamai spartaus interneto ir dėl to netenka galimybių įsitraukti į ugdymą(si) (Aguilar, 2022; Sofianidis et al., 2022). Atkreipiamas dėmesys,

kad nevienodas skaitmeninis prieinamumas turi neigiamą įtaką mokymosi procesui, nes sumažina besimokančiojo nusiteikimą ugdytis įgūdžius, reikalingus įsitraukti į skaitmenines aplinkas (Katz, Jordan, Ognyanova, 2021).

Skubus nuotolinis mokymasis palietė ne tik besimokančiuosius, bet ir jų šeimas – padidėjo šeimos atsakomybė, nes mokymosi fizine aplinka tapo namai. Tyrimai rodo, kad SUP turintiems mokiniais ir jų šeimoms buvimas namuose, mokyklos nelankymas sukėlė dar didesnę stresą. Tėvams teko pakeisti įprastą mokymosi pagalbą savo vaikui ir bandyti suderinti mokytojo reikalavimus, mokyklos lūkesčius bei savo pačių įgūdžius padėti vaikui ir supratimą apie savo vaiką kaip besimokantįjį (Koskela et al., 2020). Buvo sugriautos nusistovėjusios dienos rutinos, nutraukti įprasti palaikymo tinklai, o tėvų be jokio parengimo buvo paprašyta atlikti darbus, kurie net pasirengimą turintiems mokytojams kelia iššūkių (Asbury et al., 2021; Sahin et al., 2020). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvų teigimu (Blikstad-Balas et al., 2022), jų vaikų poreikiai pandemijos metu nebuvo tenkinami ir tik jie patys – tėvai – buvo atsakingi už mokymosi pagalbą. Pandemija tiesiogiai paveikė žmonių sveikatą, netiesiogiai lėmė šeimos pajamų mažėjimą, išaugusį smurto artimoje aplinkoje lygį ir kitus neigiamus socialinius reiškinius (Reimers, 2022). Nelankydami mokyklos pažeidžiami vaikai nukentėjo ne tik dėl to, kad negalėjo ugdytis taip, kaip įprasta, bet ir neteko mokykloje įprastų sąveikų tarp mokinių ir mokytojų, galimybių gauti psichologo konsultacijas ir kt. (Wang et al., 2020).

Mokantis namuose susikaupti, suprasti, ką aiškina mokytojai, buvo sunkiau, mokiniai jautėsi izoliuoti, praradę motyvaciją, buvo sunku išlikti sukoncentravusiems prie kompiuterio ekrano daugiausia klausantis mokytojo aiškinimo ir turint nedaug galimybių diskutuoti (Sofianidis et al., 2021; Reimers, 2022). SUP turintiems mokiniais tai darė itin didelį neigiamą poveikį (Asbury et al., 2021; Nusser, 2021), nes dauguma jų net ir įprasto mokymosi sąlygomis susiduria su kliūtimis (Booth & Ainscow, 2002, cit. Frumos, 2020; Ahlström et al., 2020), o mokantis namuose nuotoliniu būdu šie sunkumai dar labiau išryškėja (Sahin et al., 2020). Mokytojams kur kas sunkiau buvo pasiekti, kad mokinys sutelktų dėmesį, todėl sustiprėjo savireguliacijos problemos. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams (ypač turintiems aktyvumo ir dėmesio, autizmo spektro sutrikimų) itin svarbiu iššūkiu tapo savireguliacijos stoka ir struktūruoto mokymosi poreikis. Mokiniai, pasižymintys gera savireguliacija, geba įvertinti savo dėmesingumą, pertraukos ir poilsio poreikį, jie žino, kaip mąstyti apie mąstymą, o mokiniai, kurie šito negeba, mokydami savarankiškai namuose patiria sunkumų (Young, Donovan, 2020).

Mokykloms teko spręsti kylančius iššūkius: labiausiai pažeidžiami mokiniai sunkiau įsitraukė į nuotolinį mokymąsi, prarado mokymosi motyvaciją, kai kurie kuriam laikui *iškrito* iš ugdymo proceso, o tai dar labiau blogino situaciją (Reimers, 2022). Švietimo bendruomenės (politikai, praktikai, tėvai) visame pasaulyje ieškojo efektyviausių mokymosi nuotoliu organizavimo būdų ir formų, išteklių teikti pagalbą tiems, kuriems to reikėjo labiausiai. Tuo tikslu, pavyzdžiui, kai kur vienas mokytojas vedė pamoką kelioms klasėms, o kiti mokytojai tuo metu teikė pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniais

(Lavonen, Salmela-Aro, 2022). Dėmesys buvo sutelktas ir į skaitmeninį ugdymo turinį – buvo stengiamasi pateikti papildomą turinį skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, rekomendacijas tėvams, sukurti kitų psichosocialinio pobūdžio išteklių. Tačiau daugumai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, kaip teigia Tan, Chua (2022), reikia tiesioginio kontaktinio mokymosi, nes nuotolinio mokymosi sąlygomis nepasiturinčių šeimų vaikai, jaunesnio amžiaus ir turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, rečiausiai gaudavo reikalingą pagalbą (Reimers, 2022).

## Tyrimo metodologija ir metodai

Pristatomas 2021 m. Lietuvos mokyklose atliktas tyrimas, kuris atskleidžia įtraukiojo ugdymo praktiką ir jos tobulinimą COVID-19 pandemijos kontekste mokinių, turinčių SUP, patiriamų sunkumų ir jų įveikos aspektu. Tyrimas grindžiamas socialiniu požiūriu į SUP turinčių mokinių ugdymą ir įtraukiojo ugdymo nuostatomis, kuriomis vadovaujantis siekiama užtikrinti kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos, skatinant visų besimokančiųjų socialinę sąveiką ir lygiavertę dalyvavimą (UNESCO, 2015; CRPD/C/GC/4, 2016). Tyrimo duomenys rinkti naudojant **sutelktos (angl. *focus*) grupės metodą**, kurį kai kurie autoriai įvardija ir kaip pusiau struktūruotą grupės diskusiją ar giluminio interviu metodą, kuriame dalyvauja 8–16 tarpusavyje sąveikaujančių informantų, svarstančių visiems dalyviams įdomią problemą (Mishra, 2016; Nyumba et al., 2017; Rupšienė, 2007). Sutelktos grupės diskusijos vyko laikantis šiam metodui būtinų reikalavimų: a) iškeltas tikslas, numatytos temos, diskusijos klausimai; b) identifikuoti potencialūs dalyviai (susiję su analizuojama tema), parengtas diskusijos planas su klausimais; d) aptarta diskusijos organizavimo ir grupės valdymo strategija; e) pasirinkta diskusijos vieta ir būdas, pakviesti dalyviai; f) organizuotos 1,5–2 val. diskusijos sesijos su iš anksto numatytais moderatoriumi ir jam asistuojančiu asmeniu; g) parengtas diskusijos protokolas, jis validuotas su individualiais sutelktos grupės nariais; h) atlikta diskusijos turinio analizė ir apibendrinimas (Nyumba et al., 2017; Mishra, 2016).

**Grupės sudarymas.** Sutelkta grupė buvo sudaroma iš mokyklų, kurios dalyvauja tyrime, pedagogų, pagalbos specialistų ir administracijos atstovų. Iš kiekvienos mokyklos atstovų buvo formuojamos atskiros grupės. Grupės nariai kai kuriais atvejais skyrėsi pagal lytį, pedagoginę specializaciją, užimamas pareigas ir patirtis, tačiau buvo panašaus išsilavinimo (pedagoginės studijos ir pedagogo kvalifikacija), dirbo toje pačioje ugdymo įstaigoje. Esminiai grupės sudarymo kriterijai buvo šie: turi dalyvauti bent vienas mokyklos administracijos atstovas, visi mokykloje dirbantys pagalbos specialistai (logopedas, psichologas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas), IKT mokytojas, kitų dalykų mokytojai. Visi diskusijose dalyvavę pedagogai savo klasėse ugdė bent vieną mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių.

**Tyrimo procedūra.** Buvo iš anksto numatytos keturios temos ir su jomis susiję diskusijos klausimai, kurie buvo užduoti sutelktos grupės dalyviams diskusijos metu. Dalyvių paprašyta atsakant į klausimus pagalvoti apie mokinius, turinčius SUP. Esant reikalui buvo užduodami patikslinamieji klausimai.

1 tema. Sunkumų ir jų priežasčių įvairovė. Pateikti esminiai klausimai: Papasakokite apie savo mokinius, kurie, jūsų manymu, patiria mokymosi ar kitokių sunkumų. Kokių emocinių sunkumų patiria mokiniai? Pakomentuokite galimas sunkumų priežastis.

2 tema. Emociniai ir edukaciniai barjerai. Pateikti esminiai klausimai: Kaip manote, kokios mokyklos / klasės / pamokos aplinkoje esančios kliūtys trukdo mokiniui sėkmingai mokytis?

3 tema. Veiksmingas sunkumų įveikimas. Kaip jūs spendžiate / įveikiate kylančius mokymosi ir emocinius sunkumus jūsų mokykloje?

4 tema. Informacinės kompiuterinės technologijos. Kokias IKT priemones (programėles, virtualūs įrankiai) jūs asmeniškai naudojate organizuodami ugdymosi procesą? Kaip turimos IKT priemonės jums padeda spręsti su mokinių mokymosi sunkumais susijusias problemas?

Grupinė diskusija buvo organizuojama virtualiai, naudojant *MS Teams* platformą. Visi diskusijos dalyviai turėjo galimybę prisistatyti, buvo aptartos dalyvavimo diskusijoje taisyklės, dalyvių teisės ir tyrėjų atsakomybės dėl tyrimo duomenų naudojimo. Gavus dalyvių sutikimą diskusija buvo įrašoma, vėliau transkribuojama, rengiamas protokolai. Po diskusijos kiekvienas tyrimo dalyvis galėjo individualiai peržiūrėti parengtą protokolą, patikslinti savo išsakytą nuomonę.

**Tyrimo duomenų apdorojimas.** Kokybinių tyrimų duomenys apdoroti taikant turinio analizės metodą. Sutelktų grupių diskusijų turiniui analizuoti taikytas indukcinės kokybinės turinio analizės metodas. Indukcinė kokybinė turinio analizė atliekama identifikuojuant atskirus, pavienius požymius ir ypatybes (pagal apsibrėžtą tyrimo objektą) ir juos jungiant į stambesnius, labiau apibendrintus vienetus (Nili et al., 2017; Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

## Tyrimo imtis

Atlikta 18 sutelktų grupių diskusijų su tyrime dalyvavusių mokyklų mišriomis komandomis. Komandas sudarė įvairių pedagoginių specializacijų pedagogai (įvairių dalykų mokytojai, pagalbos specialistai – socialiniai pedagogai, specialieji pedagogai, logopedai), psichologai ir mokyklų administracijų atstovai (direktoriai, pavaduotojai, skyrių vedėjai) (N = 173). Buvo tikslingai pasirinktos mokyklos iš geografiškai skirtingų Lietuvos regionų (Alytaus, Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio, Šiaulių, Tauragės, Telšių, Utenos, Vilniaus), savo veiklą vykdė mieste (N = 12) arba kaimo vietovėje (N = 8).

## Tyrimo rezultatai

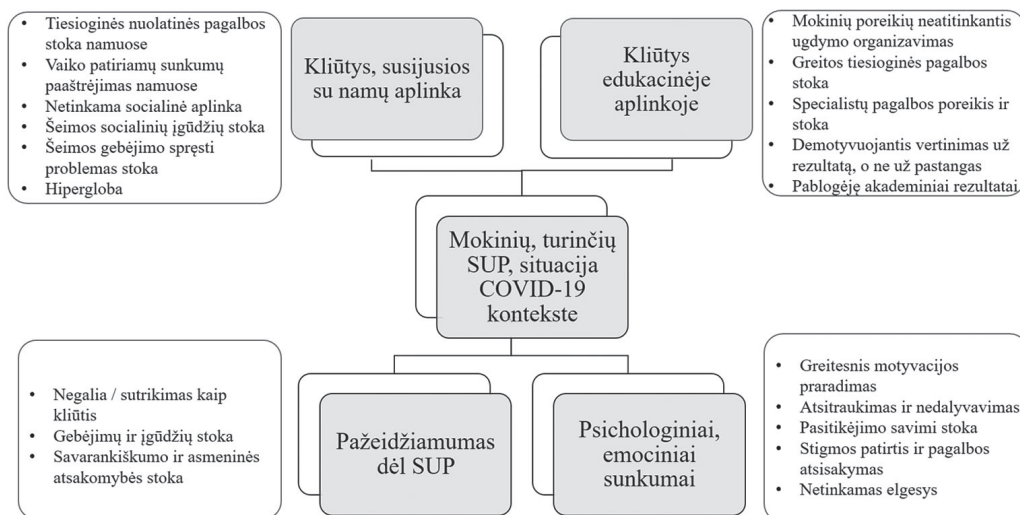
Atlikus diskusijų metu surinktų duomenų analizę ir pavienius dalyvių pateiktus nagrinėjamo objekto požymius sujungus į stambesnius, labiau apibendrintus vienetus, buvo išskirtos dvi duomenų teminės grupės: 1) mokinių, turinčių SUP, ugdymo sunkumai ir kliūtys COVID-19 kontekste; 2) veiksmingi kliūčių įveikimo ir pagalbos būdai mokiniams, turintiems SUP.

### *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo sunkumai ir kliūtys COVID-19 kontekste*

Teminėje grupėje „Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo sunkumai ir kliūtys COVID-19 kontekste“ identifiukuota informantų konstruojama mokinių, turinčių SUP, ugdymosi situacija COVID-19 kontekste sunkumų ir jų galimų priežasčių aspektu. Ją apibūdina šios identifiukuotos kategorijos: pažeidžiamumas dėl SUP, psichologiniai ir emociniai sunkumai, kliūtys, susijusios su namų aplinka, ir kliūtys, susijusios su edukacine aplinka (žr. 1 pav.).

#### 1 paveikslas

#### *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo sunkumai ir kliūtys COVID-19 kontekste*



***Pažeidžiamumas dėl specialiųjų ugdymosi poreikių.*** Diskusijų dalyvių nuomone, mokinių turimos negalios ar sutrikimai, gebėjimų ir įgūdžių, savarankiškumo ir atsakomybės stoka apsunkina netikėtai pasikeitusią ir gana sudėtingą ugdymosi situaciją – mokiniai sunkiau orientuojasi virtualiose mokymosi aplinkose, nesugeba pasinaudoti



teikiama pagalba, persiorientuoti pasikeitusiose ugdymosi sąlygose ir reikalavimuose – individualūs ugdymosi poreikiai diskusijos dalyvių yra suprantami kaip kliūtis mokytis:

*<...> Prie TEAMS mokiniai, turintys SUP, kartais nesugeba prisijungti. SUP mokiniai neatranda, kokia pamoka, kokia diena (GD-14-5Mok); SUP vaikai į ekraną nesutelkia dėmesio – pamaigo mygtukus ir praslysta... (GD-13-4Soc/Mok). Vaikas, kuris kalba tik su vienu pedagogu, jeigu yra kitas žmogus, jis nekalba. Po kiek laiko tas vaikas ir su tuo vienu pedagogu nenorėjo kalbėti. Susiklostė situacija, kai vaikas „kalba“ tik raštu. Vaikams paaštrėjusi situacija (GD-8-SP/VM).*

Kalbėdami apie SUP turinčius mokinius, pedagogai ir mokyklų vadovai atkreipė dėmesį į **psichologinius, emocinius šių vaikų sunkumus** ir jų raišką ugdymosi procese: greitesnį motyvacijos praradimą, vaikų atsitraukimą ir nedalyvavimą – vaikai vengė įsijungti kameras, atsakinėti į klausimus, diskutuoti [*Tiesiog buvo labai sunku prakalbinti mokinius diskutuoti... Tie vaikai, kurie turėjo sunkumų, tai nuotoliniame mokymesi iš esmės visai nutilo (GD-8-2Mok)*]. SUP turintiems vaikams galimai dėl stigmos patirties ir pasitikėjimo savimi stokos sunku prašyti pagalbos [*SUP vaikai vengia kalbėti, nepasitiki savimi, neklausia, slepiasi, pranyksta kažkur... (GD-13-8Mok); Tie SUP vaikai tiek savimi nepasitiki – būna pasislėpę, kad ir prisijungę, bet bando nešnekėti, nedalyvauti visiškai (GD-13-11Mok)*]. Mokytojai atkreipė dėmesį, kad neretu atveju šie mokiniai mieliau renkasi privačią žinutę mokytojui, individualų pokalbį po pamokos. Kartais buvo pastebimas ir netinkamas mokinių, turinčių SUP, elgesys: *Mokiniai nenorėjo laikytis taisyklių, negražiai elgėsi su padėjėjomis (GD-15-5log)*.

Vis dėlto diskusijų dalyviai, aptardami mokinių, turinčių SUP, situaciją COVID-19 kontekste, labiausiai akcentavo išorines kliūtis, trukdančias veiksmingai dalyvauti nuotolinio ugdymosi procese. Pedagogų nuomone, labai didelę įtaką turėjo nepalankūs namų aplinkos veiksniai (t. y. **kliūtys, susijusios su namų aplinka**) – tiesioginės nuolatinės pagalbos stoka namuose, netinkama socialinė aplinka, šeimos socialinių įgūdžių stoka ir gebėjimo spręsti problemas stoka arba hipergloba, kuomet šeima daug ką daro už vaiką, užuot padėjusi jam susitvarkyti su kylančiais sunkumais. Visa tai lemia paaštrėjimą tų sunkumų, kuriuos vaikas patiria mokydamasis kontaktiniu būdu:

*Turime keletą šeimų, kuriose netinkama vaikų priežiūra, o vaikas specialiųjų ugdymosi poreikių. Užtikrinti šiems vaikams kokybišką ugdymą buvo labai didelis iššūkis (GD-9-1V). <...> Kai SUP vaikai grįžo į mokyklą, jie atvažiavo visai išėję iš dienos ritmo, priklausomi nuo žaidimų. Ir tai yra šeimų problema. Tai atsitiko dėl socialinių įgūdžių nebuvimo, negebėjimo bendrauti su savo vaikais (GD-7-10Soc). Dar kitas dalykas – tėvų pagalba. Kai kuriems vaikams ji buvo per didelė – pažymius teko rašyti ne vaikams, o tėveliams (GD-13-8Mok).*

Kitas identifikuotas svarbus sunkumų sukeliantis faktorius – **kliūtys edukacinėje aplinkoje**. Mokykloms teko nepasiruošus, skubiai pereiti prie visuotinio nuotolinio ugdymo, tad ugdymo procesas ne visuomet buvo sklandus ir atitinkantis mokinio galimybes įsitraukti. Mokytojams buvo sunku pastebėti vaikams kylančius sunkumus ir laiku reaguoti, suteikti tiesioginę pagalbą, kaip tai vyksta kontaktinio mokymosi metu. Mokiniais esant už ekrano, sudėtinga stebėti jų veiklą, įdedamas pastangas, todėl vertindami

mokytojai ne visuomet atsižvelgia į vaiko įdedamas pastangas, o vertinimas už rezultatą neatsižvelgiant į pastangas demotyvuoja mokinius, patiriančius sunkumą. Tai liudija tokie dalyvių pasisakymai:

*O nuotoliniu būdu jį pakalbini – jis tyli, nieko nepasako. Jiems yra sunkiau nuotoliniu, nes jei ko nesupranta – nelabai ir stengiasi išsiaiškinti. Jam sunkoka, kai šalia nėra mokytojos, net ir klausimą suformuluoti (GD-13-5Mok). Be pagalbos tai niekaip, nes kai kurie SUP mokiniai savarankiškai neskaito (GD-15-4SP).*

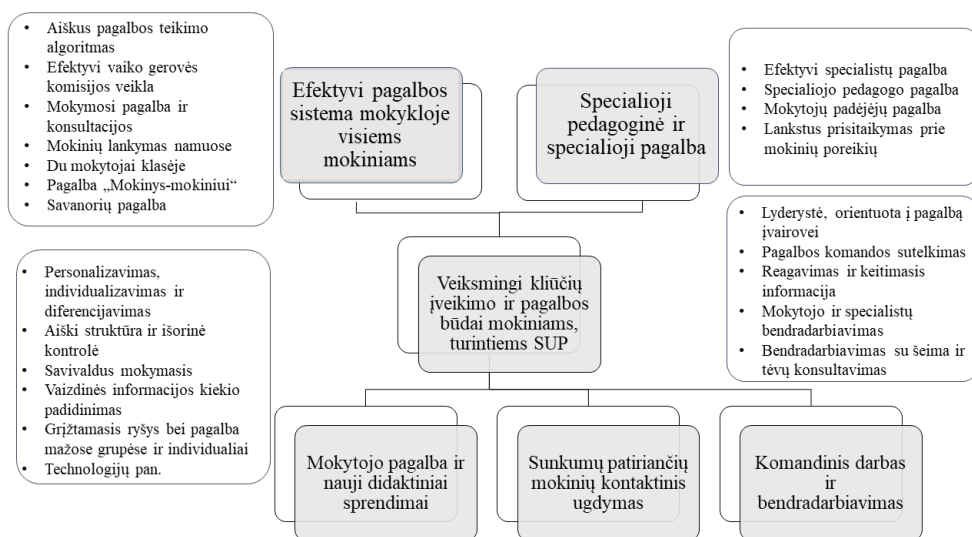
Nuotoliniame ugdyme ugdymo įstaigoms buvo sunku organizuoti ir efektyviai teikti švietimo pagalbą, nors pagalbos poreikis dažnu atveju buvo dar ryškiau juntamas. Šie ir kiti nesklaidumai organizuojant ugdymą, dalyvių nuomone, daro neigiamą įtaką mokinių akademiniais rezultatams.

### ***Veiksmingi kliūčių įveikimo ir pagalbos būdai mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių***

Apibendrinus diskusijų rezultatus temoje „Veiksmingi kliūčių įveikimo ir pagalbos būdai mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių“ išskirtos keturios kategorijos, apibūdinančios galimas sunkumų įveikos ir pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kryptis: efektyvi pagalbos sistema mokykloje visiems mokiniams; specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos užtikrinimas; komandinis darbas ir bendradarbiavimas; kontaktinis sunkumų patiriančių mokinių ugdymas; mokytojo pagalba ir nauji didaktiniai sprendimai (žr. 2 pav.).

## **2 paveikslas**

### ***Veiksmingi kliūčių įveikimo ir pagalbos būdai mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių***





**Efektyvi pagalbos sistema mokykloje visiems mokiniams.** Diskusijų metu mokyklų atstovai akcentavo, kad, norint efektyviai spręsti įvairias situacijas, svarbu žinoti aiškų veikimo bei pagalbos teikimo-gavimo algoritmą ir kad jis veiktų – ką daryti susidūrus su sunkumais ar problema, į ką kreiptis, kas ir kokiais atvejais įsitraukia į pagalbos teikimą, kas už ką atsakingas ir pan. [*Mūsų pirmas kreipimasis, kai matom sunkumus – tai yra klasės vadovas. Jeigu tai yra ypatingas vaikas, t. y. specialiųjų ugdymosi poreikių, mes labai glaudžiai bendraujam, turim stiprią pagalbos komandą, specialiąsias pedagoges, jeigu kyla sunkumų. <...> Ir aišku, visada kreipiamės į pagalbos skyriaus vedėją. Ji tada priima sprendimą kartu su psichologe, kaip su tuo mokiniu veikti. Mokytojas niekada nėra vienas.* (GD-10-6V/Mok)]. Pagalbos mokiniams koordinavimą itin palengvina efektyviai veikianti vaiko gerovės komisija [*Jeigu kviečiamės į VGK mokinius, kurie turi mokymosi sunkumų, tai smagu, kad tų pokalbių metu vaikai „užsimotyvuoja“* (GD-12-11V/Ps); *Mokiniai pradėjo pasitikėti pagalba* (GD-14-6V); *VGK gerai reaguodavo, išklausedavo* (GD-15-3Ps)]. Taip pat pastebėta, kad kiekvienam besimokančiajam labai svarbi yra mokymosi pagalba ir konsultacijos, todėl reikia pasirūpinti, kad sunkumų patiriantis mokinys naudotųsi visomis mokyklos siūlomomis galimybėmis, skirtomis visiems vaikams: *Vaikams, kurie turi mokymosi sunkumų, konsultacijų metu yra galimybė išsitaikyti savo pažymius – dirba kiekvienas dalykininkas mokytojas. Dar papildomai veikia informacinis centras (tiek mokantis mokykloje, tiek nuotoliu), kur mokytojai teikia konsultacijas, kas padeda įveikti kylančius mokymosi sunkumus* (GD-12-SP). Kitas svarbus aspektas – išteklių ir jų panaudojimas. Mokyklose ieškoma įvairių sprendimų, kaip panaudoti turimus išteklius ir surasti naujų. Kaip efektyvūs sprendimai buvo minimi dviejų pedagogų arba pedagogo ir mokytojo padėjėjo darbas klasėje, pagalba „mokinys-mokiniui“, savanorių pagalba.

**Specialioji pedagoginė ir specialioji pagalba.** Diskusijų dalyviai dažnai reiškė pasitenkinimą visais mokykloje dirbančiais pagalbos specialistais ir jų teikiama pagalba COVID-19 pandemijos metu [*Labai mokiniams padėjo pagalbos specialistai* (GD-14-9Mok)], efektyvia laikoma ir mokytojų padėjėjų pagalba, jos pageidaujama daugiau [*Kas dar labai padeda spręsti problemas, tai mokytojo padėjėjo buvimas klasėje* (GD-10-10V/SP). *Mokytojų padėjėjų reikėtų daugiau* (GD-15-2V/Mok)].

Visgi daugiausia diskusijų kilo dėl specialiojo pedagogo teikiamos pagalbos ir jos formų. Mokyklų patirtys įvairios – vienoje mokykloje specialusis pedagogas teikė pagalbą dalyvaudamas nuotolinėse pamokose, tačiau dauguma diskusijoje dalyvavusių pedagogų teigė, kad nuotolinio mokymosi metu dažniau buvo teikiama individuali specialiojo pedagogo pagalba: *Kontaktiniame mokyme pamokos metu teikti specialisto pagalbą yra naudingiau, bet nuotoliniu būdu labiau pasiteisino individuali pagalba, kai susitinka dviese – specialusis pedagogas ir mokinys. Taip specialistams lengviau yra, negu dalyvauti nuotolinėje pamokoje* (GD-20-6 mok./SP); *mes [su SUP mokiniams] individualiai dirbdavome visos pamokos metu* (GD-18-4SP); *Buvo tokių vaikų, kurie dirba pagal individualizuotas programas – tokiu atveju spec. pedagogė visiškai perėmė darbą su jais,*

*kadangi man derinti darbą visos klasės, kur yra ir gabūs vaikai, ir kiti, ir su pritaikytomis programomis ir dar šie – realiai nebeįmanoma... <...> (GD-13-8Mok). Individualus specialiojo pedagogo darbas su mokiniu nuotolinio mokymosi metu buvo vertinamas kaip efektyvus sprendimas, tačiau kartu pripažįstama, kad jį lėmė ne vaiko poreikiai, o tokios pagalbos formos patogumas pedagogams. Kai kurie dalyviai pripažino, kad individuali specialistų pagalba „ištraukiant“ vaiką iš bendros klasės veiklos kėlė mokiniams diskomfortą, mažinant edukacinę atskirtį buvo didinama socialinė atskirtis: <...> ne kiekvienam vaikui tai tiko. Nes jie jaučiasi tarsi atsiskykę nuo klasės. Ir tai jiems sukelia tokį diskomfortą (GD-20-6 Mok/SP). Siekiant mažinti socialinę mokinių, turinčių SUP, atskirtį kai kurios mokyklos ieškojo lankstesnių ir labiau įtrauklių (mokinio įsitraukimą į bendras klasės veiklas didinančių) specialiosios pedagoginės pagalbos formų, derino mokinio dalyvavimą klasės veiklose su individualia specialisto pagalba: <...> pamokos metu mokytojas paaiškina užduotis ir atsijungia specialistas ir mokinys, ir vėl prisijungia prie klasės (GD-20-6mok/SP). Pasitaikė atvejų, kai nuotolinio mokymosi metu specialistų ir mokytojų padėjėjų pagalba buvo teikiama ne pamokų metu, o joms pasibaigus:*

*Kartais prašėme specialistų (tų, kurie gali), kad kartais darytų prisijungimus vakare tam, kad padėtų pamokas ruošti arba pasiaiškintų dalykus, padėtų geriau suprasti tai, ko jie mokėsi per pamoką. Dažnai tekdavo prisijungti ir padėti sukelti kažkur užduotis. Nes vaikai patys negebėjo to padaryti. Arba nebeprisiminė, nesusigaudė – ar čia dailės, ar čia lietuvių užduotys. Kur čia įkelti?<...> Dažniausiai būdavo, kad jie yra atlikę užduotis, tačiau palikę jas savo darbalaukyje. Tokiu atveju ir neįkelia laiku. Teko prašyti ir mokytojų padėjėjų, ir visų specialistų, kad padėtų vaikams (GD-20-6 Mok/SP).*

Teikiant pagalbą nuotolinio mokymosi metu itin svarbus lankstumas ir gebėjimas prisitaikyti prie mokinių poreikių, į juos tinkamai reaguoti: *Kiekvienam vaikui – ar specialiųjų poreikių, ar ne specialiųjų – ieškojome, kaip padėti, rasti priėjimą. <...> Nebuvo vieno recepto, kuris veiktų visiems – buvome paieškose (GD-13-1V/SP). Ypač daug lankstumo ir prisitaikymo prireikdavo tuomet, kai mokiniai neturėjo vienodų socialinių ir skaitmeninių galimybių dalyvauti ugdymosi procese: Kad jie visiškai neatitoltų, neatsiliktų – pradžioje šviečiau pratybas, užduotis, vežiau į kaimus... Tada jie fotografuodavo, siųsdavo Messenger'iu. Taip jie įsitraukdavo (GD-7-5SP/log).*

**Sunkumų patiriančių mokinių kontaktinis ugdymas.** Vienu geriausių valstybinio lygmens sprendimų karantino laikotarpiu įvardytas mokinių, patiriančių ugdymosi ir socialinių sunkumų, grąžinimas į mokyklas ir jų kontaktinio ugdymo organizavimas<sup>1</sup>. Pedagogai pripažino, kad tarp grįžusių mokinių dauguma buvo SUP turintys mokiniai: *Tai buvo 98 proc. SUP mokiniai, kurie taip mokėsi <...> (GD-7-5SP/log); <...> nuotolinio mokymosi metu apie 30 5–8 klasių mokinių yra sugrąžinta į mokyklą, tai didžioji jų dalis*

<sup>1</sup> LR Vyriausybės nutarimas „Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2020 m. lapkričio 4 d. nutarimo Nr. 1226 „Dėl karantino Lietuvos Respublikos teritorijoje paskelbimo“ pakeitimo“, 2021 m. gegužės 26 d. Nr. 385. Vilnius. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/8352ecd6bf7911eb91e294a1358e77e9?jfwid=-15kurkg9h>

yra SUP turintys mokiniai (GD-10-10V/SP). Kontaktinis ugdymas pripažįstamas kaip svarbi sunkumų patiriančių mokinių ugdymo sąlyga: <...> kontaktiniame mokyme pamokos metu teikti specialisto pagalbą yra naudingiau <...> (GD-20-6 mok./SP); Vienas berniukas aiškiai pareiškė, kad nieko nedirbs, tačiau mes pradėjome pagalbą teikti mokykloje, viskas pasikeitė ir dabar jis sėkmingai baigs mokslo metus. To nebūtų atsitikę jam pasilikus namuose (GD-7-10Soc).

Vis dėlto kai kurie tyrimo dalyviai teigė pastebintys ir neigiamų sprendimo sugrąžinti ne visus mokinius, o tik dalį mokinių į kontaktinį mokymąsi aspektų. Pastebėta dalies sugrąžintų mokinių neigiama reakcija: tie SUP vaikai, kurie mokėsi mokykloje, kai visi vaikai mokėsi namie, suvokė eįimą į mokyklą kaip bausmę ir tai jiems nepadėjo. Kodėl visi gali būti namie, o jie ne? Iš jų „požiūrio taško“ tai nebuvo pagalba. Nors kalbėjome jiems, kad tai daroma dėl jų, kad pažymiai geresni būtų, kad suprastumėte geriau, bet jiems atrodė, kad už kažką juos baudžia (GD-13-3SP). Ne visų, o tik dalies mokinių grąžinimas į mokyklą sukūrė pozityvios diskriminacijos situaciją, kuri kai kurių ugdymo proceso dalyvių vertinama nevienareikšmiškai.

**Komandinis darbas ir bendradarbiavimas.** Tyrime dalyvavusių mokyklų atstovai itin pabrėžė komandinio darbo ir bendradarbiavimo svarbą randant geriausius sprendimus ir įveikiant sunkumus. Kritinėje situacijoje, kuri susiklostė įvedus karantiną ir skubiai perėjus į nuotolinį mokymąsi, svarbus buvo pagalbos komandos sutelkimas [*Pagalbos komanda buvo labai reikalinga: sužiūrėjo mokymąsi, užduočių atsiuntimo terminus* (GD-14-4Mok) / *Reikėjo, ir konsultavom, ir padėjom, visi susibūrėm* (GD-15-3Ps)], mokyklos vadovo lyderystė, orientuota į pagalbą įvairovei [*<...> mūsų direktorė sugeba apjungti visą kolektyvą. <...> Nuolat aptardavome įvairias sudėtingas situacijas. Direktorė visad patardavo, padėdavo rasti kompromisą ar sprendimą* (GD-8-SP)]. Dalyviai pripažino, kad būtinas greitas reagavimas ir keitimasis informacija [*Aš manau, kad per šitą laiką atsirado mūsų komandiška komunikacija – pedagogų, administracijos, specialistų. Nes labai greitai turėjome spręsti su mokinių mokymusi susijusias problemas* (GD-8-6Mok)], pedagogų ir pagalbos specialistų bendradarbiavimas, bendradarbiavimas su šeima ir tėvų konsultavimas:

*<...> mes labai bendraudavom su specialistais tiek elektroniniu paštu, tiek per „Classroom“, kai mokiniams užduodavome užduotį. Tiek patys specialistai, jei mes, mokytojai, jiems pamiršdavome atsiųsti užduotis vaikams, kreipdavosi į mus, parašydavo, kuo gali padėti, kaip dirbti su tuo mokiniu. Tai tikrai tas bendradarbiavimas vyko nuotoliniu būdu arba per elektroninį TAMO dienyną* (GD-20-6Mok); *Visada tai buvo svarbu, bet dabar ypatingai. Neprisijungė vaikas – specialioji pedagogė iš karto jam skambina, ieško. Kažkokiam rūpesčiui, problemai iškilus buvo labai greitas signalas duotas ir daugeliu atveju tai labai padėjo* (GD-7-8Psich).

**Mokytojo pagalba ir nauji didaktiniai sprendimai.** Diskusijose dalyvavę mokytojai pastebėjo, kad nuotolinio mokymosi metu jie ieškojo ir atrado įvairesnių galimybių personalizuoti, individualizuoti ir diferencijuoti mokymosi procesą: <...> yra didesnės galimybės pritaikyti labai greitai tas užduotis mokiniams nuotoliu, parinkti lengvesnes ir atsiųsti. Juk ne kiekviename kabinete mes galime pastatyti kiekvienam mokiniui kompiuterį

[mokantis kontaktu], kad, pvz., jis atliktų kompiuteriu tas užduotis, šiek tiek lengvesnes (GD-2-1Mok); Gerai tai, kad tiek Eduka, tiek Ema pratybose yra lygiai – galima priskirti skirtingas užduotis skirtingiems mokiniams... (GD-7-11Mok). Pastebėta, kad ugdymą personalizuoti padeda IKT, atkreiptas dėmesys, kad naudodamiesi IKT SUP turintys mokiniai drąsiau komunikuoja ir kreipiasi pagalbos į mokytoją:

*<...> įvairios IKT galimybės atskleidžia daugiau variantų diferencijuoti mokymąsi. Pateikti užduotis skirtingas. Nes mokymosi priemonėse visos vienodos. O čia mes turime jų įvairovę [skaitmeninių priemonių ir užduočių]. Kam sunkiau sekasi, jos gali būti lengvesnės, ir kiti vaikai to nemato (GD-2-3Mok); Mokiniai pardėjo drąsiau klausti, kai nereikia klausti į akis, kai gali rašyti Messenger'io žinutę. Ir jie tai drąsiai daro, nes kiti vaikai nepamatys, kad aš kažko likau nesupratęs (GD-7-4Mok).*

Nuotolinio mokymosi metu tarsi naujai pažvelgta į visų mokinių savivaldaus mokymosi gebėjimų ugdymą. Mokytojams teko ieškoti būdų, kaip didinti mokinių savarankiškumą, atsakomybės prisiėmimą už savo ugdymosi rezultatus: *Aš, kaip mokytoja, orientuojuosi į savivaldų mokymąsi. Siekiu, kad ugdytųsi mokėjimo mokytis kompetenciją (GD-16-MM-SŽ) / Pliusas dar vienas toks <...> atsirado ir kitiems mokiniams galimybė pajusti savarankiškumo vertę. Nes mokantis nuotoliu nepraslysi klasės gale sėdėdamas – turi padaryti ir atsiųsti darbą. Tapo griežtesnė atsiskaitomybė už klasės darbą (GD-7-4Mok).*

Kitoks mokymosi pobūdis privertė mokytojus padidinti vaizdinės ir raštu pateikiamos informacijos kiekį: *Naudojame daugiau vaizdinės medžiagos – ją nuotolinėje aplinkoje žymiai lengviau pateikti. Lengviau komentuoti pateikiamas užduotis, daromas klaidas (GD-7-6Mok); <...> tai, ką klasėje atidirbame liežuviu, atkalbame, daug ką teko susirašyti ir vaikams perskaityti, kol išmokome dirbti (GD-3-2V/Mok). Pedagogai ir nuotolinio mokymosi metu stengėsi pastebėti mokinius, kuriems reikia suteikti pagalbą mokymosi procese, laiku suteikti jiems grįžtamąjį ryšį. Mokiniais siūlė konsultacijas individualiai arba mažose grupėse:*

*<...> matai, kad padarytos kur nors klaidelės yra ir aš galiu iš karto jungtis ir skambinti jam (mat „Teams“ sudaro tokią galimybę). Ir iš karto jį konsultuoju (GD-11-5Mok). Mano pačios buvo sprendimas su tais vaikais, kuriems sunkiau sekė suprasti, pasilikti pamokos pabaigoje, kai kitiems duodi užduotis. Kai jie po vieną kalba, tada jau yra kitaip – ir supranta, ir išdrįsta paklausti (GD-13-8Mok); Pasilikdavau kelis vaikus, o kitus „uždarau į kambarius“. Kai pasilieku su keliais vaikais, tada jie pradeda šnekėti. O kitaip – „pasikavoja“ (GD-13-11Mok). Mokytojai pasilikdavo dirbti su atskiromis grupelėmis (GD-20-v/mok.).*

Pasikeitęs mokymosi organizavimo būdas padėjo pedagogams suprasti, kad SUP mokiniams efektyviau mokytis padeda aiški struktūra, o kai kuriais atvejais ir išorinė kontrolė. Tačiau tokias pagalbos strategijas dažniau taikė mokykloje dirbantys pagalbos specialistai negu mokytojai:

*Mes kai kuriems specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams padėjome, nes daug pamokų, daug užduočių, kompiuterinė sistema... Gavo kompiuterį, ir vienos užduotys atliktos, kitos neatliktos, ir tada ... jau gabiam vaikui sunku susigaudyti, kuri užduotis padaryta, kuri nepadaryta. Tokiems vaikams mes darydavome atskirai. <...> vaikas tiesiog galėjo sėdėti*

*pamokoje ir daryti popierinį užduoties variantą tos užduoties. Tada iš karto fotografuodavom, siūsdavom mokytojai. Tada neliko to, kad aš neradau (užduoties), o mokytoja siuntė <...> (GD-2-2Mok./soc.ped.) / Ir kas padėdavo – tai tiesiog toks elementarus plano sudarymas. Ką mes dabar padarysime – ką aš šiandien padarysiu, ką mes rytoj padarysime, ką mes padarysime per šitą savaitę, kad pajudėtume žingsniu į priekį. Ir tie maži žingsneliai padėdavo vaikams po truputį vyti, neatsilikti (GD-2-2Mok./soc.ped.).*

Problematiškiausia identifikuota sritis – darbas su vaikais, turinčiais didelių SUP. Teikdami pagalbą šiems mokiniams nuotolinio mokymosi metu mokytojai rinkosi visiškai individualų darbą su vaiku atskirai nuo klasės draugų: *Vienai minėtai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiai mergaitei tik individualiai vesdavau pamokas du kartus per savaitę. Viena pamoka skaitymo, kita – tokias užduoteles mes darydavome. Ta mergaitė be pagalbos negali visiškai nieko padaryti. Ir norėčiau pasidžiaugti, kad ta mergaitė pamokų labai laukdavo. Ji kiekvieną dieną rašo, kad bus prisijungusi pirma, vis pirma. Ir, manau, kad jai reikėjo to bendravimo, ne tiek gal dėl mokymosi, kiek dėl pasikalbėjimo (GD-2-1Mok). Viena vertus, toks ugdymas leido pasiekti pozityvių rezultatų (<...> čia per individualų darbą išmoko tai, ko negalėjo išmokti būdama su visais klaseje (GD-SP-VM)), tačiau toks pagalbos modelis didelių SUP turinčius mokinius pasmerkė visiškai socialinei atskirčiai.*

## Diskusija ir išvados

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai skubaus nuotolinio mokymosi kontekste yra labiau pažeidžiami dėl turimų individualių ugdymosi poreikių, kurių netenkinant greičiau prarandama mokymosi motyvacija, mokiniai vengia dalyvauti nuotolinėse pamokose, vengia prašyti pagalbos ir ne visuomet linkę ją priimti, todėl atsitraukia, „iškrenta“ iš mokymosi proceso arba elgiasi netinkamai trukdydami mokytis sau ir kitiems. Panašaus pobūdžio sunkumai nurodomi Capurso & Boco (2021) tyrime: SUP mokiniai prarado iniciatyvumą, tapo pasyvūs ir nedalyvaujantys, sumažėjo jų noras ir siekis gauti pagalbą. Page et al. (2021) teigia, kad, nepaisant mokytojų dedamų pastangų, nuotolinio mokymo metu kyla didelė rizika prarasti tiek emocinį, tiek akademinį ryšį su mokiniais. SUP turintys mokiniai dažnai visiškai nedalyvavo nuotolinėse pamokose. Lyginant su bendraamžiais, SUP turinčių vaikų buvo labiau išreikštos tokios neigiamos emocijos kaip pyktis, liūdesys, jie buvo labiau verksmingi, nervingi, mažiau įsitraukė į ugdomąsias veiklas (Berasategi Sancho et. al., 2021).

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skubaus nuotolinio mokymosi metu sunkumų kyla dėl įvairių priežasčių – dalis jų yra susijusios su ugdymo organizavimo trūkumais, tiesioginės mokytojo ir specialistų pagalbos stoka, dalis – su mokinio namų aplinka, kuri ne visuomet yra tinkama mokytis, tėvų gebėjimų ir nusiteikimo padėti savo vaikui ir spręsti problemas stoka. Su panašiais sunkumais susiduriama ir kitose šalyse. Capurso & Boco (2021) konstatuoja, kad tėvai ne visuomet



padeda savo vaikams arba, priešingai, patys atlieka užduotis už savo vaikus, stokoja gebėjimo padėti ir spręsti su nuotoliniu ugdymu susijusias problemas, mokiniai ir šeimos susiduria su technologijų prieinamumo trikdžiais. Vis dėlto pripažįstama, kad švietimas buvo menkai pasiruošęs veikti staiga pasikeitusioje situacijoje, o tėvai nesulaukė tinkamos institucinės pagalbos ir buvo palikti vieni padėti vaikams mokytis ir įveikti emocinius sunkumus. Nusser (2021) teigimu, SUP turintiems mokiniams ir jų šeimoms nuotolinio ugdymo metu reikia ypatingo dėmesio ir pagalbos.

**Didžiausias iššūkis mokyklų bendruomenėms teikiant pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, – mokinių, turinčių didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukusis ugdymas ir įtrauki specialioji pedagoginė pagalba.** Panašių sunkumų patiria ir kitų šalių pedagogai. Italijoje atliktas tyrimas parodė, kad 70,81 proc. mokytojų, dalyvavusių tyrime, nuotolinio mokymo metu sėkmingai bendradarbiavo su specialiaisiais pedagogais kartu organizuodami veiklas mokiniams, turintiems SUP, tačiau 19,62 proc. mokytojų nurodė, kad specialieji pedagogai su SUP mokiniais dirbo visiškai atskirai. Tokia tendencija buvo ryškesnė aukštesnėse klasėse ir kai mokinių poreikiai buvo labai dideli (Parmigiani et al., 2021). Nutrūkęs ugdymo ir pagalbos procesas mokiniams, turintiems įvairių papildomų poreikių, turėjo neigiamą įtaką jų pasiekimams ir gerovei, todėl būtina ateityje įdėti daugiau pastangų siekiant to išvengti (Couper-Kenney, Riddell, 2021). Būtina užtikrinti mokiniui galimybę dalyvauti bendrose pamokose su bendraamžiais, o tam, kad SUP turintis mokinys „neiškristų“ iš mokymosi proceso, didinti mokymosi turinio prieinamumą taikant universalus dizaino mokymosi principus, taikyti interaktyvius ir mokinių įsitraukimą didinančius technologinius mokymosi įrankius, darbą mažose grupėse, optimaliai panaudoti specialistų pagalbą ją teikiant bendroje klasėje kuo didesne apimtimi.

**Įveikti kylančius sunkumus ir dėl įvairių priežasčių atsirandančias kliūtis bei sėkmingai ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, padeda efektyviai veikianti pagalbos sistema mokykloje visiems mokiniams, efektyvus specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos organizavimas, komandinis darbas ir bendradarbiavimas bei mokytojo pagalba, pagrįsta inovatyviais, universalų dizainą mokymesi užtikrinančiais sprendimais, individuali pagalba ir darbas mažose grupėse.** Shaw & Shaw (2021), Page et al., (2021) atlikti tyrimai rodo, kad nuotolinio mokymo metu ypač svarbu bendradarbiauti su SUP turinčių mokinių tėvais, teikti jiems didaktinę pagalbą pasidalijant su jais mokymosi medžiaga, teisingais užduočių atsakymais, kitais galimais mokymosi šaltiniais, aiškiais rekomendacijomis, kaip struktūruoti mokymą, sukurti rutiną ir dienotvarkę. Parmigiani et al. (2021) nurodo, kad e-įtraukties efektyvumas priklauso nuo technologijų prieinamumo ir jų panaudojimo, ryšių su šeima stiprumo, pedagogų bendradarbiavimo, taikomų virtualaus mokymo strategijų. Rekomenduojama personalizuoti ugdymą organizuojant sinchronines ir asinchronines mokinių mokymosi veiklas, užtikrinant interaktyvumą, mokinių sąveiką mažose grupėse ir individualią pagalbą. Page et al. (2021) teigimu, svarbu, kad nuotolinio mokymo metu mokytojas



padėtų mokiniams palaikyti ryšį su mokykla aktyviai skatindamas mokytojo ir mokinio, mokinių tarpusavio sąveikas.

**Kontaktinis ugdymas pripažįstamas kaip būtina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kokybiško ir sėkmingo ugdymosi sąlyga.** Parmigiani et al. (2021) taip pat nurodo, kad fizinio kontaktinio mokymo praradimas buvo vienas iš esminių nuotolinio ugdymo ribotumų. Mokiniais, turintiems SUP, yra būtinas fizinis kontaktas su mokytoju ir bendraamžiais, tačiau esama tyrimų, kurie rodo, kad yra ir teigiamų SUP turinčių vaikų nuotolinio ugdymo pavyzdžių. Aloizou et al. (2021) tyrinėjo elektroninių priemonių ir programų panaudojimo galimybes nuotoliniu būdu ugdant vaikus, turinčius SUP dėl autizmo spektro sutrikimo. Buvo konstatuota, kad SUP turinčių vaikų nuotolinis ugdymas gali duoti teigiamų rezultatų, tačiau būtina taikyti mišraus mokymo formą, efektyviai derinti sinchroninę ir asinchroninę mokymąsi. Visgi dažniau laikomasi nuomonės, jog praradus fizinį kontaktą mokymosi procese buvo pažeista ugdymo šerdis – sąveika tarp mokytojo ir mokinių (Capurso & Boco, 2021). Tad perspektyvoje, planuojant švietimo įstaigų veiklą ir mokinių ugdymą nuotoliniu būdu, būtina atsižvelgti į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, didesnę pažeidžiamumą ir užtikrinti esminę sąlygą – kontaktinio ugdymosi prieinamumą ir mokinio poreikius atitinkančią tiesioginę pagalbą.

Tyrimą bendrai finansavo EUROPOS SĄJUNGA pagal sutartį su Lietuvos Mokslo Taryba. Sutarties numeris S-DNR-21-09.

## Literatūra

- Aguilar, S. J. (2020). Guidelines and tools for promoting digital equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 285–299. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0084>
- Aloizou, V., Chasiotou, T., Retalis, S., Daviotis, T., & Koulouvaris, P. (2021) Remote learning for children with Special Education Needs in the era of COVID-19: Beyond tele-conferencing sessions, *Educational Media International*, 58 (2), 181–201, <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930477>
- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Poromaa Isling, P. (2020). School leadership as (un)usual: Insights from principals in Sweden during a pandemic. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 35–41. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-174098>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1007/s10803-020-04577-2>

- Berasategi Sancho, N., Idoiaga Mondragon, N., Dosil Santamaria, M., & Picaza Gorrotxategi, M. (2021). The well-being of children with special needs during the COVID-19 lockdown: academic, emotional, social and physical aspects. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1949093>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Pedersen D., C., & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway during the pandemic-digital learning with unequal access to qualified help at home and unequal learning opportunities provided by the school. In: Reimers, F. M. (Ed.) *Primary and secondary education during Covid-19* (pp. 177–201). Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191–247.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, SR., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr. D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr. A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramirez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.5281/zenodo.3878572>
- Capurso, M., & Roy Boco, T., D. (2021). Covid-19 lockdown in Italy: Perspectives and observations from special education teachers of changes in teaching and the student experience. *Child Care in Practice*. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1975649>
- Couper-Kenney, Riddell, S. (2021) The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 20–34, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872844>
- CRPD/C/GC/4. (2016, 2 September). General comment No. 4, article 24: Right to inclusive education. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD. <http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- Frumos, L. (2020). Inclusive education in remote instruction with universal design for learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 12 (2), 138–142. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/299>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-diference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Young, J., Donovan, W., & Pioneer Institute for Public Policy Research. (2020). Shifting special needs students to online learning in the COVID-19 spring: Challenges for students, families, and teachers. pioneer education policy brief. In Pioneer institute for public policy research. Boston, MA: Pioneer Institute for Public Policy Research.

- Katz, V. S., Jordan, A. B., & Ognyanova, K. (2021). Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates. *PLoS ONE*, 16(2), 1–16. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1371/journal.pone.0246641>
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. (2020). Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su12218844>
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 105–123). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Misirlı, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Mishra, L. (2016). Focus group discussion in qualitative research. *TechnoLearn: An International Journal of Educational Technology*, 6(1). <https://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00001.2>
- Nili, A., Tate, M., & Johnstone, D. (2017). Framework and approach for analysis of focus group Data in information systems research. *Communications of the Association for Information Systems*, 40, 11–21. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04001>
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2017). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation, *Methods in Ecology and Evolution*, 21–33. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures – How do German students with and without special educational needs manage? *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 51–64, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C. (2021) Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: Inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142–156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872842>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111–24. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In: F. M. Reimers (Ed.) *Primary and secondary education during Covid-19*, 1–37 Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1)
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Sahin, I. & Shelley, M., Kado, K., & Dem, N. (2020). Educational practices during the COVID-19. *Viral Outbreak: International Perspectives*. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED608253>
- Shaw, P., A., & Shaw, A. (2021). COVID-19 and remote learning: experiences of parents supporting children with special needs and disability during the pandemic. *Education*, 3–13, <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1960579>

- Sofianidis, A., Meletiου-Mavrotheris, M., Konstantinou, P., Stylianidou, N., & Katzis, K. (2021). Let students talk about emergency remote teaching experience: Secondary students' perceptions on their experience during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(6), 1–23 <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.3390/educsci11060268>
- Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2022). Science, social responsibility, and education: The experience of Singapore during the COVID-19 Pandemic. In E. Fernando & M. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19: disruptions to educational opportunity during a Pandemic* (pp. 263–281). Springer.
- UNESCO (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

---

## The Development of Inclusive Practice in the Context of COVID-19 Pandemic: The Overcoming Learning Difficulties of Students Having Special Educational Needs

Lina Miltenienė<sup>1</sup>, Rita Melienė<sup>2</sup>, Alvyra Galkienė<sup>3</sup>, Aušra Rutkienė<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, lina.milteniene@vdu.lt

<sup>2</sup> Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, rita.meliene@vdu.lt

<sup>3</sup> Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, alvyra.galkiene@vdu.lt

<sup>4</sup> Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, ausra.rutkiene@vdu.lt

---

### Summary

The transition to emergency distance education in the context of the COVID-19 pandemic has had a significant negative impact on children with special educational needs. The article presents a study conducted in Lithuania. The aim of the study was to reveal the practice of inclusive education and its development in the context of the COVID-19 pandemic in terms of the difficulties of students having SEN (special educational needs) and overcoming strategies based on the experience of schools. The following problematic questions were formulated: What learning difficulties and barriers did students with SEN and their educators face in the context of COVID-19? What are methods used to overcome the difficulties? The research data were collected using the focus group method. There were organized 18 focus group discussions. The focus

groups consisted of teachers of various pedagogical specializations (teachers of various subjects, support specialists – social pedagogues, special pedagogues, speech therapists), psychologists and representatives of school administrations (principals, deputies, heads of departments) (N = 173). The research disclosed that students with SEN were more vulnerable in the context of distance learning due to their individual educational needs, their learning process is hampered by educational barriers and a lack of support at school and at home. An effective school support system, teamwork and collaboration, teacher support and working in small groups help to achieve better results and overcome difficulties.

---

**Keywords:** *special educational needs, inclusive education, learning difficulties, overcoming learning difficulties, COVID-19.*

---

Gauta 2021 12 30 / Received 30 12 2021  
Priimta 2022 03 31 / Accepted 31 03 2022