

# SĖKMINGAS ĮTRAUKUSIS UGDYMAS

Tvaraus ugdymo proceso modeliavimas



VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS

# SĖKMINGAS ĮTRAUKUSIS UGDYMAS

Tvaraus ugdymo proceso modeliavimas

Mokslo studija

Sudarytojos  
Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė



Kaunas, 2023

### **Recenzentai:**

prof. dr. Giedrė Kvieskienė, Vytauto Didžiojo universitetas

doc. dr. Darius Gerulaitis, Vytauto Didžiojo universitetas

doc. dr. Agnė Šimkienė, Vilniaus universitetas

Mokslo studija apsvaistyta ir rekomenduota leidybai Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademijos tarybos posėdyje 2023 m. gegužės 2 d. (protokolo Nr. ŠA-TA-N-05).

### **Autorių grupė:**

Alvyra Galkienė Vytauto Didžiojo universitetas

Ona Monkevičienė Vytauto Didžiojo universitetas

Lina Kaminskiė Vytauto Didžiojo universitetas

Julita Navaitienė Vytauto Didžiojo universitetas

Lina Miltenienė Vytauto Didžiojo universitetas

Rita Melienė Vytauto Didžiojo universitetas

Aušra Rutkienė Vytauto Didžiojo universitetas

Judita Kasperūnienė Vytauto Didžiojo universitetas

Ričardas Krikštolaitis Vytauto Didžiojo universitetas

Natalija Ignatova Vytauto Didžiojo universitetas

Ilze Ivanova Latvijos universitetas

Maile Käsper Talino universitetas



Tyrimą finansavo EUROPOS SĄJUNGA pagal sutartį su Lietuvos Mokslo Taryba, Sutarties numeris S-DNR-21-09. Knygos leidyba buvo finansuojama Vytauto Didžiojo universiteto mokslo projekto „Kiekvieno mokinio sėkmę lemiančio tvaraus, įtraukaus ugdymo proceso modeliavimas: COVID-19 pandemijos patirtys“ lėšomis. 2022 m. Rektoriaus įsakymo Nr. 266.

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale *ibiblioteka.lt*

ISBN 978-609-467-569-0 (spausdintas)

ISBN 978-609-467-570-6 (internetinis)

<https://doi.org/10.7220/9786094675706>

© Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė (sudarytojos), 2023

© Vytauto Didžiojo universitetas, 2023

---

# Turinys

Pratarmė .....	9
I skyrius. UGDYMO SI TRANSFORMACIJOS COVID-19 PANDEMIJOS LAIKOTARPIU ..	15
1.1. Emocinės mokinių būklės tyrimai COVID-19 pandemijos laikotarpiu .....	15
<i>Julita Navaitienė</i>	
1.2. Ugdymo proceso slinkty s COVID-19 pandemijos laikotarpiu pasaulio patirties kontekstuose .....	32
<i>Lina Miltenienė, Rita Melienė</i>	
1.3. Ugdymosi patirtys COVID-19 pandemijos laikotarpiu Lietuvoje, Latvijoje ir Estijoje .....	39
<i>Lina Kaminskienė, Alvyra Galkienė, Ilze Ivanova, Maile Käsper</i>	
1.4. IKT tyrimai COVID-19 pandemijos laikotarpiu: priemonės ugdymo proceso modeliavimui ir pastoliavimui .....	53
<i>Judita Kasperiūnienė, Natalija Ignatova</i>	
1.5. IKT technologijų, prisidedančių prie ugdymo gerinimo, naudojimas: nuotolinis ir kontaktinis ugdymas .....	58
<i>Judita Kasperiūnienė, Natalija Ignatova</i>	
1.6. Ugdymo prieigų teorinis aktualizavimas: tradicinis ir įtraukusis ugdymas, taikant universalaus dizaino mokymuisi prieigą .....	71
<i>Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė</i>	
II skyrius. MOKINIŲ PATIRIAMŲ EMOCINIŲ BEI EDUKACINIŲ SUNKUMŲ IR JŲ ĮVEIKOS TYRIMO METODOLOGIJA .....	84
2.1. Tyrimo dizainas .....	84
<i>Ona Monkevičienė, Aušra Rutkienė, Natalija Ignatova, Judita Kasperiūnienė, Lina Miltenienė, Alvyra Galkienė</i>	
III skyrius. TVARAUS ĮTRAUKIOJO UGDYMO MODELIAVIMO VEIKSNIAI: COVID-19 PANDEMIJOS PATIRTYS .....	104
3.1. PIRMASIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO TVARUMO VEIKSNYS. Emociškai saugios ugdymo aplinkos kūrimas .....	104
<i>Julita Navaitienė</i>	
3.1.1. Mokinių patiriami emociniai sunkumai, trukdantys aktyviam dalyvavimui mokymosi procese .....	106
3.1.2. Aktyviam mokinių dalyvavimui palankios emocinės mokymosi aplinkos kūrimo patirtys .....	115

3.2. ANTRASIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO TVARUMO VEIKSNYS. Sėkmingas mokymasis bendrame procese, eliminuojant mokymosi barjerus . . . . .	128
3.2.1. Mokinių ištraukimo ir dalyvavimo bendrame mokymosi procese barjerai . . . . .	128
<i>Lina Miltenienė, Rita Melienė</i>	
3.2.2. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimui ugdymosi procese trukdantys barjerai . . . . .	143
<i>Lina Miltenienė, Rita Melienė</i>	
3.2.3. Mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimo fenomenas ir jį provokuojantys veiksniai: mokytojų ir mokinių perspektyva. .148	
<i>Ona Monkevičienė, Alvyra Galkienė</i>	
3.2.4. Edukacinės pagalbos mokiniams organizavimas: nuotolinio mokymosi patirtys . . . . .	203
<i>Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė</i>	
3.2.5. Įtraukiojo ugdymo organizavimas, taikant UDM principus: mokytojų patirtys . . . . .	212
<i>Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė</i>	
3.3. TREČIASIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO TVARUMO VEIKSNYS.	
E. įtraukties modeliavimas, kuriant ugdymo aplinką be barjerų. . . . .	227
<i>Natalija Ignatova, Judita Kasperišienė</i>	
3.3.1. Skaitmeninės įtraukties barjerai, trukdantys siekti visaverčio nuotolinio mokymosi . . . . .	228
3.3.2. Mokyklos ir mokytojų sprendimai, didinantys skaitmeninę įtrauktį. . . . .	249
3.3.3. Verslo atstovų požiūris į įtraukiai mokymosi aplinkai reikalingą IKT priemonių adaptavimą, kūrimą ir taikomos praktikos . . . . .	261
IV skyrius. UGDYMO PROCESO ĮTRAUKTĮ DIDINANČIŲ VEIKSNIŲ POVEIKIS MOKINIŲ, PATIRIANČIŲ MOKYMOSI SUNKUMŲ, PASIEKIMAS COVID-19 SĄLYGOMIS: LIETUVA, LATVIJA, ESTIJA . . . . .	266
<i>Ona Monkevičienė, Alvyra Galkienė, Lina Kaminskienė, Ričardas Krikštolaitis</i>	
4.1. Mokytojų požiūris į mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimus mokantis kontaktiniu ir nuotoliniu būdu COVID-19 kontekste . . . . .	268
4.2. Tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi organizavimo priėgų veiksmingumas, siekiant mokinių pasiekimų atitikties jų gebėjimams kontaktinio ir nuotolinio ugdymo sąlygomis. . . . .	271
4.3. Įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai . . . . .	277
4.4. Įtraukiojo ugdymo modeliavimo latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis . . . . .	282

---

V skyrius. VEIKSMINGŲ SPRENDIMŲ EMOCINIŲ IR EDUKACINIŲ SUNKUMŲ ĮVEIKAI ATRADIMAI MOKYKLOSE .....	303
5.1. Ugdymo galimybių sukūrimas intelekto sutrikimą turinčio vaiko įtraukčiai bendrojo ugdymo aštuntos klasės pamokose .....	303
<i>Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė</i>	
5.2. Istorijos pamokos atvejis, kai klasėje mokosi įvairių poreikių turintys mokiniai .....	311
<i>Lina Miltenienė</i>	
5.3. Lietuvių kalbos pamokos atvejis, kai dauguma mokinių klasėje turi individualių ugdymosi poreikių .....	316
<i>Rita Melienė</i>	
5.4. Integralių ir įtraukčių edukacinių projektų taikymo praktikos .....	323
<i>Ignatova Natalija</i>	
5.5. Įtraukiojo mokymosi diena rajono mokyklos 8 klasėje .....	335
<i>Judita Kasperūnienė</i>	
TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR DISKUSIJA: tvaraus įtraukiojo ugdymo modeliavimo veiksniai .....	340
<i>Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė, Lina Kaminskienė</i>	
IŠVADOS .....	359
<i>Ona Monkevičienė, Alvyra Galkienė, Lina Kaminskienė</i>	
REKOMENDACIJOS .....	365
PRIEDAI .....	370





---

## Pratarmė

Lietuva, kaip ir visas pasaulis, XXI amžiaus pirmoje pusėje patyrė neregėto masto koronaviruso sukeltos ligos protrūkį, kuris iš esmės deformavo suaugusiųjų darbo ir vaikų ugdymo organizavimo sistemas. 2020 m. kovo 16 d. Lietuvoje buvo paskelbtas karantinas, kuris su pertraukomis tęsėsi beveik pusantrų metų, iki 2021 m. liepos 1 d. Šiuo laikotarpiu visų vaikų ugdymas ir didžiosios daugumos tėvų darbas persikėlė į namus. Visos ugdymo procesuose dalyvaujančios grandys susidūrė su iššūkiais: švietimo vadovai turėjo skubiai derinti reglamentus prie pasikeitusių sąlygų, aprūpinti mokinius ir mokytojus būtinomis informacinių technologijų priemonėmis, kurios leistų organizuoti nuotolinį mokymą; mokytojams iškilo uždavinys įvaldyti naujas technologijas, perkonstruoti ugdymo procesus ir perkelti besimokančiųjų bendruomenės sąveikas į virtualią erdvę, organizuoti ugdymą nuotoliniu būdu, pakeisti dalį fizinių ugdymo priemonių ir kontaktinio mokymo metodų virtualiais; mokiniams – išmokti naudotis naujomis technologijomis, prisiimti didesnę atsakomybę už savo mokymąsi, dalyvauti pamokose, pasilikus namuose prie kompiuterių ekranų, be draugų, be momentinio mokytojo ar besimokančiųjų reagavimo susidūrus su kliūtimi; mokinių šeimoms – sudaryti palankią mokymuisi aplinką šeimos vaikams, užtikrinti naują dienos režimą, suteikti jiems reikalingą pagalbą mokantis. Šios naujos, netikėtai susidariusios sąlygos, kėlė iššūkius visiems švietimo procesų dalyviams ne tik Lietuvoje, bet visose pasaulio šalyse. Šiuo laikotarpiu vykdyti edukologijos, psichologijos, sociologijos tyrimai skirtinguose kultūriniuose, socialiniuose, ekonominiuose edukacinės praktikos kontekstuose, atskleidė tvaraus ugdymo organizavimo komponentus, kurie amortizuoja aplinkos poveikį ugdymo kokybei. Šioje mokslo studijoje analizuojami tyrimo, vykdyto kontaktinėje ir nuotolinėje ugdymo aplinkoje COVID-19 pandemijos laikotarpiu, rezultatai, atskleidžiantys mokinių emocinius ir edukacinius sunkumus, ugdymosi barjerus bei jiems įveikti taikytus edukacinius sprendimus, jų poveikį ugdymo veiksmingumui, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Šioje mokslo studijoje (toliau tekste – Studija) analizuojamos mokinių emocinės būklės ir ugdymo praktikos transformacijos COVID-19 pandemijos laikotarpiu pasaulio patirties kontekste. Įvairiose pasaulio šalyse (JAV, Japonijoje, Kinijoje, Nepale, Indijoje, Italijoje, Prancūzijoje ir kt.) vykdytų mokslinių tyrimų rezultatai

rodo, kad socialinės sąveikos ribojimas ir ugdymo perkėlimas į nuotolinę erdvę darė poveikį mokinių psichologinei savijautai ir mokymosi praktikai. Patiriama socialinė izoliacija skatino mokinių nerimą, emocinės įtampos išgyvenimus, dėmesingumo praradimą, žemesnį pasitikėjimą savimi. Mokiniam likus už kompiuterių ekranų, keitėsi mokytojų ir mokinių bei mokinių tarpusavio sąveikos, įsitraukimo į mokymąsi ir dalyvavimo jame procesai. Jie buvo labiau priklausomi nuo mokinio asmeninių savybių ir mokytojų gebėjimo rasti naujas tarpasmeninių sąveikų kūrimo formas. Pakitusios ugdymo sąlygos ypač ribojo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kokybiško dalyvavimo ugdyme ir švietimo pagalbos organizavimo jiems galimybes. Ugdymo procesų transformacijos sąlygomis išryškėjo ypatingas tėvų vaidmens vaikui mokantis namuose aktualumas ir ryšių su mokytojais pobūdžio pokytis. Suomijoje, Italijoje, Čekijoje ir kitose šalyse vykdytų tyrimų rezultatai pabrėžia tėvų kaip pagrindinio pagalbos teikėjo vaikui mokantis namuose vaidmenį ir esminį jo kokybę lemiantį veiksnių – tėvų ir mokytojų bendradarbiavimą, derinant ugdymo ir pagalbos organizavimo vaikui principus bei būdus.

Ugdymo organizavimo procesai COVID-19 pandemijos laikotarpiu aktualizavo informacinių technologijų (IKT) naudojimą mokymosi veiklose. Skirtingose šalyse vykdytų tyrimų apžvalga atskleidė IKT naudojimo poveikį mokinių savijautai ir dalyvavimui mokymosi procese. Mažesnę patirtį turintys mokiniai patyrė sunkumų įsitraukti į ugdymosi procesus ir viešai reikšti savo nuomonę. Pakitusi situacija skatino mokytojus ieškoti mokinių motyvaciją palaikančių būdų. Mokytojų gebėjimai naudoti informacines technologijas taip pat buvo labai skirtingi. Geresnius įgūdžius turintys pedagogai lengvai prisitaikė prie situacijos ir ugdymo procesų organizavimui naudojo įvairius platesnės paskirties IKT įrankius (socialinių tinklų svetainės, vaizdo įrašus, informacijos paieškos sistemas ir kt.). Jie sėkmingai naudojo ugdymo procesų valdymo sistemas, specialistų siūlomas virtualias ugdymo priemones. Kita vertus, didelė dalis mokytojų naudojo jiems asmeniškai labiau priimtinius IKT įrankius ir ugdymo metodus, neatsižvelgdami į tai, kad mokiniams sukuriamas iššūkis įvaldyti ne vieną mokymosi įrankį, didinama pasimetimo prisijungimų įvairovėje tikimybė. Iš kitos pusės, COVID-19 pandemijos laikotarpiu vykę procesai labai suaktyvino IKT taikymą švietimo sistemoje ir atskleidė naujas ugdymo procesų vystymo kryptis. Atlikti tyrimai rodo, kad IKT ugdymo praktikas papildė naujos, iki pandemijos mažai naudotos veiklos. Ugdymui pradėtos taikyti programėlės, suteikiančios procesui daugiau žaismingumo, spontaniškumo, vaizdumo. Atrasti būdai

mokinius perkelti į virtualią realybę, kurioje, mokslininkų teigimu, pasiekiami didesnė mokinių dėmesio koncentracija, apsiribojus nuo blaškančių fizinės aplinkos artefaktų, padidintos galimybės pažinti objektus, persikėlus į nutolusias aplinkas (pasaulio muziejus, geografinės vietas), vystyti mokinių vaizduotę ir išvalgas, kuriant virtualius pasaulius. COVID-19 pandemijos laikotarpio patirtys atskleidė didelius švietimo galimybių netolygumus pasaulio kontekste – nuo skurdžiausių patirčių, kai pagrindinė ir ne visiems prieinama technologija buvo telefonas, iki šalių, kuriose vaikai menkai pajuto ugdymo sistemos pokyčius, nes IKT taikymas ugdymo procese buvo įprastas reiškinys iki pandemijos.

Šioje studijoje pateikiami tyrimo rezultatai atskleidžia kritinėmis švietimo kaitos COVID-19 pandemijos sąlygomis išryškėjusius emocinius, socialinius, edukacinius ugdymosi barjerus ir įtraukiojo ugdymo tvarumą lemiančius veiksnius bei modelavimo praktikas, kurios gali būti veiksmingos ilgalaikėje perspektyvoje.

Studijoje pristatomas tyrimas atliktas taikant mišriąją priėgą, derinant kokybinius ir kiekybinius tyrimo metodus. Jis aprėpia mokyklų, veikiančių visuose Lietuvos regionuose, patirtį ir mokytojų, dirbančių Lietuvoje, Latvijoje bei Estijoje išvalgas, atskleidžiančias ugdymo tvarumui reikšmingus veiksnius, taikant skirtingas mokymosi sunkumų patiriančių mokinių grupių ugdymo praktikas ir siekiant optimalių, mokinių galimybes atitinkančių ugdymo rezultatų. Siekiant atlikti mokinių patiriamų emocinių ir edukacinių sunkumų įveikos ir pasiekimų gerinimo būdų analizę, taikytas sutelktosios (angl. *focus*) grupės diskusijos metodas. Diskusijose dalyvavo 23 mokyklų komandos, kurias sudarė 5–8 klasių dirbantys skirtingų dalykų mokytojai, švietimo pagalbos specialistai ir mokyklų vadovai. Siekiant identifikuoti bendruosius ir su švietimo sistemos kontekstu susijusius veiksnius, užtikrinančius bendrojo ugdymo mokyklų mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimalius pasiekimus kritinėse ugdymo transformacijos situacijose, vykdyta 5–12 klasių mokytojų anketinė apklausa Lietuvoje, Latvijoje ir Estijoje. Atliekant tiriamąją faktorinę analizę, išskirti latentiniai ugdymo proceso faktoriai, vykdant struktūrinių lygčių modeliavimo analizę buvo nustatytas šių faktorių poveikis pažeidžiamų grupių mokinių pasiekimams mokantis kontaktiniu ir nuotoliniu būdu.

Tyrimo rezultatai atskleidžia Lietuvos švietimo sistemoje ir mokyklų ugdymo praktikoje egzistuojančių barjerų, kurie trukdo mokiniams gerai jaustis mokykloje, visavertiškai dalyvauti mokymosi procese ir siekti optimalių, asmenines galimybes atitinkančių mokymosi rezultatų, priežastis. Atskleidžiami strateginiai ugdymo

modeliavimo principai, kurie leidžia minėtų barjerų išvengti ir kurti visiems mokiniams palankias, sėkmingą savirealizaciją laiduojančias įtraukiojo ugdymo sąlygas. „Tektoniniuose“ socioedukacinės tikrovės lūžiuose išryškėję veiksniai, lemiantys visų mokinių sėkmingo mokymosi tvarumą, yra patikrintos ir pagrįstos prielaidos kokybiškam šalies ugdymo sistemos ir ugdymo praktikų mokyklose vystymui.

Tyrimas atskleidė ypatingą, telkiančią kolektyvinės patirties jėgą, kuri stiprina mokytojų bendruomenes mokyklose ir skatino bendras problemų sprendimo paieškas, susitarimus, dalijimąsi patyrimais. Tai vienas iš veiksnių, lėmusių spartų, autentišką ugdymo praktikos tobulėjimą ir taiklius problemų sprendimus kritiniu Lietuvos švietimui laikotarpiu.

COVID-19 pandemijos konteksto sąlygoti mokinių emociniai ir edukaciniai sunkumai bei ugdymosi barjerai, jų priešasčių analizė leido daryti išvagas, reikšmingas įtraukiojo ugdymo plėtros perspektyvai. Sunkumai, su kuriais susidūrė mokiniai, išryškino rekonstruotinus ugdymo praktikos elementus. Žemi mokinių ir mokytojų skaitmeniniai gebėjimai, menkai išplėtotas informacinių technologijų naudojimas ugdymo procesuose, buvo pirmoji reikšminga kliūtis, su kuria susidūrė mokiniai ir mokytojai, iškilus būtinybei pereiti į nuotolinį mokymąsi. Ši kliūtis turi tendenciją trukdyti ir ateityje, kuriant lanksčias, visiems prieinamas ugdymo aplinkas mokyklose, plėtoti inovatyvias ugdymo organizavimo formas ir ugdyti šiuolaikinės visuomenės poreikius atitinkančius mokinių gebėjimus.

Sėkmingam visų, o ypač emocijų ir edukacinių sunkumų patiriančių mokinių, dalyvavimui nuotolinio mokymosi procesuose trukdė iš kontaktinio į nuotolinį mokymąsi perkelta ugdymo praktikoje taikoma tradicinio ugdymo prieiga. Mokytojų pastangos tiesiogiai, dažniausiai pasakojimo, aiškinimo arba demonstravimo būdu, pateikti mokiniams žinias, nukėlė mokinius į pasyvaus klausytojo vaidmenį. Dalyvavimas frontaliuoju būdu organizuojamuose mokymo procesuose skatino mokinių nuovargį, slopinio dėmesingumą, mažino ugdymo turinio prieinamumą. Mokinių patiriami mokymosi barjerai, augantis nuovargis, žinių spragos, emocinė įtampa, vis didėjantis nepasitikėjimas savimi ir mokymosi prasmės praradimas skatino gilėjantį mokinių atsitraukimą iš mokymosi procesų.

Mokinių atsitraukimo fenomeną gilino žemi mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai, išryškėję orientavimosi į mokymosi tikslą nebuvimu, veiksmingos veiklos įgyvendinimo strategijos pasirinkimo gebėjimų stoka, emocijų, dėmesio, laiko valdymo įgūdžių, pagalbos ieškojimo gebėjimų ribotumu.

Sumažėjus įprastos tiesioginės mokytojų pagalbos ir išorinės kontrolės galimybei, ryškėjo mokytojų nerimas ir abejonė sėkmingu mokinių mokymusi be tiesioginio mokytojo vadovavimo. Ugdymo procesui persikėlus į šeimą, aktualizavosi tėvų dalyvavimas vaikų ugdymosi veiklose. Tačiau mokytojų nuostata priskirti tėvams vaikų priežiūros vaidmenį ir patirties stoka įgalinti tėvus organizuoti vaikų mokymąsi namuose, dalijantis su jais žiniomis ir idėjomis, atskleidė dar vieną, ugdymo kokybei reikšmingą barjerą tarp mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo.

Sėkmingų ugdymo praktikų kritiniu laikotarpiu analizė leido aptikti įtraukiojo ugdymo plėtrai ir jo tvarumui reikšmingus veiksnius. Lietuvos mokytojų atvirumas mokinių patirčiai, asmeninio ryšio palaikymas su jautresniais mokiniais ir jų šeimomis, lankstus reagavimas į mokinių poreikius ir sprendimų priėmimas, atsižvelgiant į konkrečias situacijas, padėjo palaikyti gerą mokinių emocinę būseną ir dalyvavimą ugdymo procesuose.

Mokytojai, naudodę įtraukiamą ugdymui universalų dizaino mokymuisi prieigoje būdingus ugdymo organizavimo elementus, pabrėžė mokinių aktyvumą nuotolinio ir kontaktinio mokymosi procesuose. Mokinių sudominimas nagrinėjama tema, jų dėmesio išlaikymas, naudojant įvairius būdus, nuo ekspresyvos mokytojo veiklos, pradedant pamoką, iki ugdymo tikslų ir mokinių interesų bei patirties sąsajų sukūrimo, skatino visų mokinių įsitraukimą ir dalyvavimą mokymosi procesuose. Mokytojų nuostata skatinti mokinius siekti aukščiausio asmeninio arba kolektyvinio rezultato įvairiais būdais, pabrėžti ir kurti sąlygas viešam sėkmės išgyvenimui, gilino mokinių pasitenkinimą mokymusi ir stiprino atsakingumą už savo veiklas. Mokiniais deleguota lyderystė, jų įtraukimas į sprendimų priėmimus, modeliuojant mokymosi procesus, bendradarbiavimo ir kūrybinės veiklos skatinimas, stiprino mokinių savireguliatyvumą ir didino mokymosi proceso patrauklumą. Savivaldis mokymasis, mokytojui taikant apversto mokymosi, vieni kitų mokymo, informacijos paieškos ir jos analizės metodus, mokytojo atsitraukimas į mokymosi moderatoriaus poziciją, neutralizavo mokymosi barjerų dėl nuovargio, proceso nepatrauklumo, ugdymo turinio neprieinamumo atsiradimą. Mokytojų, taikiusių įtraukiojo ugdymo metodus, dalis tarp tyrimo dalyvių buvo mažesnė, tačiau jie diskutijų metu labiausiai pabrėžė sėkmingus ugdymo procesus.

Įtraukiojo ugdymo organizavimo ir universalų dizaino mokymuisi elementų taikymo veiksmingumą ir teigiamą jų poveikį visų mokinių pasiekimas nuotolinio ir

kontaktinio mokymosi metu patvirtino kiekybinio tyrimo, vykdyto Lietuvoje, Latvijoje ir Estijoje, rezultatai.

Skaitytojai ir skaitytojos šioje Studijoje atras išsamią tyrimo rezultatų analizę, sėkmingų ugdymo atvejų pavyzdžius ir rekomendacijas veiksmingai įtraukiojo ugdymo plėtrai.

*Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė*

## **PADĖKA**

Autorių kolektyvas dėkoja Lietuvos, Latvijos ir Estijos mokyklų bendruomenėms, aktyviems mokytojams, specialistams ir vadovams, pasidalijusiems savo patirtimi ir praturtinusiems švietimo bendruomenę idėjomis dėl įtraukiojo ugdymo kokybės gerinimo Lietuvoje ir pasaulyje.

---

I skyrius.

# UGDYMO SI TRANSFORMACIJOS COVID-19 PANDEMIJOS LAIKOTARPIU

## 1.1. Emocinės mokinių būklės tyrimai COVID-19 pandemijos laikotarpiu

*Julita Navaitienė*

Pasaulio mokslininkai pateikia reikšmingų įrodymų, kad COVID-19 pandemijos laikotarpiu padidėjo nerimo, depresijos, streso ir savižudybės lygiai Jungtinėje Karalystėje (Lopes, Jaspal, 2020), Jungtinėse Amerikos Valstijose (Roche, Holdefer, Thomas, 2022; Naff ir kt., 2022), Kanadoje (Vaillancourt, 2021), Japonijoje (Shigemura, Kurosawa, 2020), Ispanijoje (Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Collado, 2020), Kinijoje (Xin ir kt., 2020; Li ir kt., 2021), Nepale (Sharma, Reina Ortiz, Sharma, 2020), Bangladeše (Alam ir kt., 2022), Italijoje (Caffo, Scandroglio, Asta, 2020), Prancūzijoje (Baumann ir kt., 2021) ir kitur.

COVID-19 pandemijos laikotarpiu dėl socialinės sąveikos ribojimo buvo paveikta mokinių emocinė būklė. Laikinas mokyklų uždarymas karantino metu sukėlė psichologinių problemų vaikams (Spinelli ir kt., 2020), paskatino mokinių nerimą ir depresiją (Thandavaraj ir kt., 2021; Ren ir kt., 2021), padidino mokinių emocinius sunkumus (Blanden ir kt., 2021) ir sumažino jų psichologinę gerovę (Christner ir kt., 2021). Brooks su kolegomis (2020) atliko mokslinių tyrimų, kuriuose apžvelgiamas psichologinis karantino poveikis mokiniams, metaanalizę. Šie autoriai priėjo prie išvados, kad dauguma analizuotų mokslinių tyrimų atskleidė neigiamą karantino psichologinį poveikį mokiniams, įskaitant stresą, pasimetimą, pyktį, baime, nusi-vylimą ir nuobodulį.

Nerimą COVID-19 pandemijos metu patyrė 20–30 proc. besimokančiųjų Malaizijoje (Sundarasan ir kt., 2020), Ispanijoje (Odriozola-González ir kt., 2020) ir Kinijoje (Li ir kt., 2020); 40–50 proc. besimokančiųjų, tirtų Turkijoje (Cam, Top,

Ayyildiz, 2022) ir Japonijoje (Noda ir kt., 2021); 70–90 proc. besimokančiųjų Jungtinėse Amerikos Valstijose (Son ir kt., 2020), Rumunijoje (Silişteanu ir kt., 2022) ir Bangladeše (Islam ir kt., 2020).

Depresijos būklė COVID-19 pandemijos metu buvo nustatyta 13 proc. besimokančiųjų Graikijoje (Patsali ir kt., 2020), 16 proc. – Prancūzijoje (Wathelet ir kt., 2020), 34 proc. – Ispanijoje (Marques ir kt., 2020) ir 48 proc. – Jungtinėse Amerikos Valstijose (Wang ir kt., 2020).

McCluskey ir kiti (2021) teigia, kad COVID-19 pandemija turėjo nevienodas pasekmes Jungtinės Karalystės mokiniams ir kad kai kurios mokinių grupės buvo paveiktos tiesiogiai ir labai neigiamai. Šie mokslininkai atliko kokybinį tyrimą, padėjusį nustatyti mokyklų uždarymo ir egzaminų atšaukimo poveikį mokinių psichinei sveikatai. Prieita prie išvados, kad poveikis buvo neigiamas ir sukėlė elgesio ir emocinių sunkumų daugumai mokinių. Rezapour, Dehzangi ir Saadati (2022) tyrimo rezultatai parodė aukštesnę neigiamų emocijų lygį tarp vyresnių mokinių. Šie mokslininkai teigia, kad neigiamos emocijos, patirtos COVID-19 pandemijos metu, iškreipė patiriamų įvykių suvokimą.

Kol kas nedaug žinoma apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių emocinius sunkumus COVID-19 pandemijos metu, todėl svarbu atlikti kuo daugiau tyrimų, kad būtų galima išanalizuoti tokią mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, patirtį. Sancho ir kiti (2021) teigia, kad mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nuotolinio mokymosi neigiamas poveikis yra stipresnis. Šie mokslininkai holistiniu požiūriu analizavo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gerovę karantino metu Ispanijoje. Tyrimo rezultatai atskleidė neigiamų emocijų atsiradimą tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių: jie dažniau verkė, jautėsi įsitempę, stipriau pyko ir liūdėjo. Averett (2021) apžvelgė specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių problemas, mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos metu. Mokslininkė atkreipia dėmesį, kad, kai 2020 m. kovo mėn. JAV buvo pradėtos uždarinėti mokyklos, daugelis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, liko be tinkamo mokymo, todėl tapo aktualu išsiaiškinti, kokie gali būti šių mokinių poreikiai nuotolinio mokymosi metu. Poreikių tenkinimo nepakankamumą atskleidžia Yesil ir kitų (2022) tyrimas, kurio metu pastebėta, kad specialiųjų ugdymą namuose nutraukė 17,2 proc. tirtų šeimų, o 18,8 proc. tirtų vaikų konstatuota raidos regresija. Iki COVID-19 pandemijos pradžios atlikti tyrimai rodo, kad nuotolinis mokymasis neigiamai veikia specialiųjų ugdymosi



poreikių turinčių mokinių gyvenimo kokybę, padidina jų stresą ir nerimą, sumažina jų savigarbą (Lambert, Dryer, 2018). Bruhn ir kiti (2022) teigia, kad staigus perėjimas prie nuotolinio mokymosi buvo sunkus daugumai mokinių, visgi jis buvo ypač sunkus emocinių sutrikimų turintiems mokiniams, nes jų poreikiai buvo sudėtingi ir reikalaujantys daug išteklių. Šie mokslininkai sveikina specialiųjų pedagogų gebėjimą patenkinti tokių mokinių poreikius ir įgyvendinti individualizuotas ugdymo programas.

Cameron, Matre ir Canrinu (2022) tyrė COVID-19 pandemijos pasekmes Norvegijos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Prieita prie išvados, kad nuotolinis mokymasis neigiamai paveikė šiuos mokinius, nes mokyklos nepakankamai patenkino jų poreikius nuotolinio mokymosi metu ir nesuteikė pakankamai paramos. Dėl šios priežasties dauguma mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, buvo mokomi mokykloje, nors jų klasės draugai liko mokytis namuose.

Visi mokiniai apskritai yra pažeidžiami įvairių krizių, nelaimių ir pavojų, visgi specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai nukenčia labiausiai, todėl tai, kad pandemijos metu buvo apribota jų sąveika su mokytojais ir mokyklos bendruomene, rodo, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, susidūrė su emociniais sunkumais. Asbury su kolegomis (2021) pastebėjo, kad nuotolinis mokymasis buvo ypač sudėtingas mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, nes jiems buvo reikalinga itin aukšto lygio rutina ir veiklos reguliarumas. Tokiems mokiniams labai sunku prisitaikyti prie pasikeitusios mokymosi aplinkos, jie susijaudina ir supyksta, kai kas nors aplinkoje yra pertvarkoma arba pakeičiama. Šie mokslininkai pabrėžia, kad keitėsi ne tik jų emocinė būklė, bet ir elgesys tapo problemiškesnis.

Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, susiduria su emociniais iššūkiais COVID-19 pandemijos ir karantino metu, nes sunkiai toleruoja situacijos neapibrėžtumą, o jų būklė pasunkėja dėl taikomų mokymosi ir bendravimo apribojimų bei mokymosi aplinkos, kuri neatitinka įprastosios. Jiems sunku laikytis naujų nurodymų ir savarankiškai mokytis, naudotis mokytojų ir bendraklasių parama, laiku ugdytis svarbius socialinio elgesio įgūdžius, o pakitusios mokymosi sąlygos sukelia pykčio priepuolius (Lindner ir kt., 2021). Kiekvienas mokinys, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, siekia šių poreikių patenkinimo ir, jeigu jie nepatenkinami arba patenkinami tik iš dalies, mokinys jaučia įtampą bei nerimą. Mokiniams, turintiems dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sutrikimą, sunku užsidaryti vienoje vietoje ir daug laiko praleisti prie kompiuterio ekrano, nepasitraukiant nuo jo. Tai padidina

jų hiperaktyvumo tikimybę ir mokytojams tampa sunku įtraukti šiuos mokinius į prasmingą mokymąsi (Cortese ir kt., 2020).

Courtenay ir Perera (2020) pabrėžia, kad žmonių, turinčių intelekto negalią, padėtis COVID-19 pandemijos ir karantino metu yra sudėtinga ir pažeidžiama, įskaitant psichikos sveikatos problemas, emocinius sutrikimus ir nepalankią socialinę padėtį. Jiems sunkiau prisitaikyti prie naujų, pavojingų aplinkybių, o visuomenės dėmesys sutelktas tik į tuos, kurie fiziškai labiausiai nukentėjo nuo pandemijos. Šie mokslininkai ragina imtis veiksmingų priemonių per likusį pandemijos laikotarpį, ypač atsižvelgiant į nuoseklias užkrato bangas ir tikimybę, jog vėl bus uždarytos mokyklos, kad sumažėtų negalią turinčiųjų nerimas, užsisklendimas ir depresija. Yazcayir ir Gurgur (2021) tyrė 9–14 metų amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius COVID-19 pandemijos metu Turkijoje. Buvo siekiama sužinoti, ar ir kaip įtraukusis ugdymas tęsėsi mokinių namuose. Paaiškėjo, kad daugelis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių nelankė internetinių pamokų, trūko bendravimo ir bendradarbiavimo tarp mokytojų, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ir jų šeimų, o mokiniams buvo teikiama nepakankama pagalba. Šie mokslininkai priėjo prie išvados, kad mokinių emocinė būklė COVID-19 pandemijos metu tokia, jog jie nenori ir negali prisitaikyti prie nuotolinio mokymosi. Nonweiler su kolegomis (2020) palygino COVID-19 pandemijos poveikį neurotipiniams ir turintiems neurologinės raidos sutrikimų (autizmo spektro sutrikimą, dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sutrikimą) mokiniams. Nustatyta, kad pastarieji buvo reikšmingai labiau pažeidžiami nei neurotipiniai mokiniai.

Kirsch ir kiti (2021) nagrinėjo mokinių nuotolinio mokymosi patirtis ir pasitenkinimą tokia mokymosi forma Liuksemburge, Vokietijoje ir Šveicarijoje. Duomenys buvo gauti iš internetinės anketos, kurią pildė pradinii ir vidurinių mokyklų mokiniai nuo 6 iki 16 metų amžiaus. Tyrimo rezultatai parodė, kad, nors mokytojai siūlė įvairius nuotolinio mokymosi būdus ir tėvai pakankami palaikė savo besimokančius vaikus, mokinių pasitenkinimas nuotoliniu mokymusi buvo mažas visose trijose šalyse. Mokslininkai ragino kuo greičiau tobulinti nuotolinio mokymo strategijas ir metodus.

Lavonen ir Salmela-Aro (2022) teigia, kad COVID-19 pandemijos metu Suomijoje, kai buvo pereita prie nuotolinio mokymosi, didžiausią reikšmę tokio mokymosi sėkmei turėjo mokytojų ir mokinių skaitmeninė kompetencija bei turima skaitmeninė infrastruktūra, antroje vietoje – mokinių įsitraukimas į nuotolinį mokymąsi ir

jų psichologinė gerovė. Atliktas tyrimas atskleidė reikšmingai sumažėjusį mokinių įsitraukimą į mokymąsi, padidėjusį stresą ir net „perdegimo“ būsenas. Šie mokslininkai priėjo prie išvados, kad nuotolinio mokymosi laikotarpis pablogino mokinių emocinę būklę. Ren ir kiti (2021) pabrėžia, kad COVID-19 pandemija labai paveikė mokinių psichinę sveikatą. Iš 478 tirtų Kinijos mokinių jau atsidariusiose mokyklose 15,5 proc. jautė nerimą, o 32,4 proc. – depresijos simptomus. Vyresniųjų klasių mokiniai, turintys užsikrėtusių giminaičių ar draugų, dažniau patyrė stiprų nerimą. Tyrimo rezultatai parodė, kad nerimo ir depresijos veiksniai yra judėjimo trūkumas, alkoholio vartojimas, užsikrėtusių giminaičių ar draugų buvimas, reguliarius temperatūros matavimas, reguliarius kaukių dėvėjimas, bloga miego kokybė, būsimas nuotolinis baigiamųjų egzaminų laikymas ir prasta ekonominė šeimos būklė.

Blanden ir kitų (2021) tyrimas parodė stiprų mokyklų uždarymo poveikį mokinių elgesio ir emocinių sunkumų padaugėjimui ir, būtina atkreipti dėmesį, kad šis poveikis neišnyko, kai visi mokiniai grįžo į mokyklas. Psichologinė mokinių gerovė 2020 m. rugsėjo mėn. vis dar buvo gerokai mažesnė nei iki COVID-19 pandemijos. Naudojantis Galii ir sunkumų klausimyno Emocinių simptomų skale, nustatyta, kad mokiniai dažnai skundžiasi galvos ir pilvo skausmais, pykinimu, nerimauja, jaučia susirūpinimą, jaučiasi nelaimingi, nusimine, ašaroja, naujose situacijose pyksta, praranda pasitikėjimą savo jėgomis, lengvai išsigąsta. Šie mokslininkai teigia, kad turės praeiti šiek tiek laiko, kol šis neigiamas poveikis išnyks.

Christner ir kiti (2021) tyrė 3–10 metų amžiaus vaikų ir jų šeimų psichologinę gerovę karantino metu Vokietijoje. Tyrimo rezultatai parodė, kad dauguma vaikų ir jų tėvų patyrė stiprų stresą, susijusį su būtinybe laikytis karantino reikalavimų, o pagrindinis iššūkis buvo negalėjimas susitikti su draugais. Draugystė yra labai svarbi vaikų raidai, nes suteikia emocinę pagalbą, ugdo emocijų raiškos ir valdymo įgūdžius. Draugystė suteikia socialinį kontekstą, tinkamą bendravimui, bendradarbiavimui, empatijai ir stipriam emociniam ryšiui. Šie mokslininkai priėjo prie išvados, kad 7–10 metų amžiaus vaikai patyrė daugiau emocinių sunkumų nei 3–6 metų amžiaus vaikai. Ypač pabrėžiamas tirtų vaikų negebėjimas valdyti savo emocijų ir labai silpnas psichologinis atsparumas. Buvimas vieninteliu vaiku šeimoje buvo susijęs su aukštesniu vaikų emocinių sunkumų lygiu, todėl šie mokslininkai rekomendavo naudoti priemones, palengvinančias socialinių santykių palaikymą (ypač orientuotas į vaikus iš vienišų šeimų) ir sušvelninančias emocijas karantino pasekmes. Ravens-Sieberer su kolegomis (2022) matavo Vokietijos vaikų ir paauglių nuo 7 iki

17 metų amžiaus nerimo ir depresijos lygį. Du trečdaliai tirtų vaikų ir paauglių nurodė, kad juos labai paveikė COVID-19 pandemija: jie patyrė žymiai didesnę nerimo lygį, o psichinės sveikatos problemų kiekis padidėjo nuo 9,9 proc. iki 17,8 proc.

Sipeki, Vissi ir Túri (2022) tyrimo rezultatai parodė reikšmingai žemesnius Vengrijos mokinių balus savireguliacijos, kūrybiškumo ir psichologinio atsparumo skalese COVID-19 pandemijos metu.

Segre ir kiti (2021) tyrė Italijos mokinių psichologinį distresą, nerimo ir nuotaikos pokyčius karantino metu. Tyrimo rezultatai parodė, kad 30 proc. tirtų mokinių teigė sunkiai prisitaikę prie mokymosi namuose. 78 proc. mokinių nuolat jautė stiprų nerimą, 43,9 proc. – blogą nuotaiką. Mokslininkai pabrėžė, kad mokyklų uždarymas turėjo neigiamų pasekmių ne tik emocinėje srityje: mokiniai valgė daugiau nesveiko maisto, turėjo miego sutrikimų, todėl patirto stipraus nerimo poveikis gali pasireikšti vėlesnėje mokinių raidoje. Povero, Turco ir Dal Negro (2022) konstatavo tirtų Italijos mokinių didesnę abejingumą, nerimastingumą, agresyvumą ir depresyvumą. Tirti mokiniai teigė, kad prarado didesnę susidomėjimą savo veikla, tarp jų ir mokymusi. Šių mokslininkų sukurtas Italijos mokinių psichologinių reakcijų į pandemiją modelis parodė agresyvumą kaip labiausiai būdingą tirtų mokinių emocinę būklę ir paaiškino ją kaip psichinę reakciją į COVID-19 pandemiją. Musella ir kiti (2022) konstatavo, kad daugelis mokinių buvo emociškai šokiruoti dėl grubaus ir greito perėjimo nuo kontaktinio prie nuotolinio mokymosi. Pagrindinė šių mokslininkų tyrimo išvada – neigiamos emocijos gali tiesiogiai paveikti mokinių mokymosi galimybes ir pasitenkinimą mokymosi procesu. Ši išvada svarbi, nes mokinių pasitenkinimas daro įtaką mokinių mokymosi rezultatams.

Rothe su kolegomis (2021) pastebėjo, kad, priešingai nei mokslininkai tikėjosi, emocijų sunkumų skaičius beveik nepadidėjo tirtoje vaikų ir paauglių, turinčių psichinės sveikatos problemų, grupėje, tačiau stipriai padidėjo tirtoje vaikų ir paauglių, neturinčių psichinės sveikatos problemų, grupėje. Šie mokslininkai priėjo prie išvados, kad socialiniai apribojimai ir galimas pavojus fizinei sveikatai padarė neigiamą įtaką vaikų ir paauglių emociniam gyvenimui, ypač tiems vaikams ir paaugliams, kurie iki COVID-19 pandemijos pradžios neturėjo psichinės sveikatos problemų: pandemijos metu jie jautė stipresnį nerimą, liūdesį, vienišumą ir nuovargį. O Hirsch ir kitų (2022) tyrimo rezultatai parodė, kad mokiniai, turintys emocijų sutrikimų, patyrė didesnę su COVID-19 pandemija susijusią emocijų būklių regresiją.

Galéra ir kolegų (2021) tyrimas leido įvertinti sąsajas tarp Prancūzijos mokinių emocinės būklės simptomų ir mokymosi. Paaiškėjo, kad emocinės būklės neigiami simptomai stipriai teigiamai susiję su patirtais mokymosi sunkumais ir mokymosi pagalbos nebuvimu.

Morgül, Kallitsoglou ir Essau (2020) tyrė 5–11 metų amžiaus vaikų emocinę būseną prieš karantiną ir jo metu. Dauguma vaikų jautė nuobodulį (73,8 proc.), šiek tiek mažiau – vienišumą (64,5 proc.) ir nusivylimą (61,4 proc.). Tirti vaikai taip pat jautė pyktį, nerimą, liūdesį, taip pat dažniau ginčijosi su kitais šeimos nariais. Šio tyrimo išvadose pabrėžiama, kad labai svarbu sukurti prevencines programas, kurios sumažintų COVID-19 pandemijos poveikį vaikams ir jų emocinei būklei.

Orgilés su kolegomis (2020) vieni pirmųjų ištyrė karantino ir tuo pačiu nuotolinio mokymosi emocinį poveikį vaikams ir paaugliams nuo 3 iki 18 metų amžiaus iš Italijos ir Ispanijos – dviejų labiausiai COVID-19 pandemijos paveiktų šalių. Paaiškėjo, kad dažniausias poveikis buvo sunkumas susikaupti (76,6 proc.), nuobodulys (52 proc.), dirglumas (39 proc.), neramumas (38,8 proc.), nervingumas (38 proc.), vienišumo jausmas (31,3 proc.), nerimastingumas (30,4 proc.) ir susirūpinimas (30,1 proc.). Nustatyta, kad Ispanijos mokiniai patyrė daugiau emocinių sunkumų nei Italijos. Šie mokslininkai priėjo prie išvados, kad būtina kuo anksčiau pastebėti emocinių problemų turinčius mokinius, siekiant kuo greičiau pagerinti jų emocinę būklę.

Amorós-Reche su kolegomis (2022) apžvelgė COVID-19 pandemijos įtakos Ispanijos vaikams ir paaugliams mokslinius tyrimus ir nustatė, kad dažniausiai tyrimų išvadose minima emocijų reguliavimo problema, sustiprėjęs nerimas, depresija ir stresas. Emociniai sunkumai buvo būdingesni mergaitėms ir vyresniems vaikams bei paaugliams.

Rathgeb ir kiti (2022) pabrėžė, kad vaikai ir paaugliai yra ypač pažeista rizikos grupė COVID-19 pandemijos metu. Šie mokslininkai siekė įvertinti Vokietijos vaikų ir paauglių emocinę padėtį įvairiais pandemijos etapais ir nustatė, kad trečdaliui tiriamųjų būdingi ryškūs emociniai sunkumai.

Al-Rahamneh su kolegomis (2021) tyrė ilgalaikį psichologinį COVID-19 pandemijos poveikį Jordanijos mokiniams. Tyrimo rezultatai parodė, kad 77,5 proc. tirtų mokinių juto nuobodulį, 66 proc. buvo irzlūs, 60,7 proc. – pikti, 54,2 proc. nenorėjo nieko veikti ir 52,4 proc. jautėsi vieniši.

Helland ir Holt (2021) siūlo laikytis holistinio požiūrio į emocijų karantino ir mokymosi iš namų poveikį mokiniams. Šių mokslininkų atliktas tyrimas parodė, kad kai kurie mokiniai ir jų šeimos išgyveno ir teigiamų emocijų, o laiko leidimo su šeima prailgėjimas sumažino mokymosi nuotoliniu būdu keliamą stresą. Visgi tyrimo rezultatai atskleidė tirtų mokinių liūdesį, baimę, nerimą, pyktį, vienišumą ir nesaugumą. Įdomu, kad tiriamieji nurodė mažiau informacijos apie savo emocijnį sunkumą, bet daugiau – apie neigiamas somatines ir kognityvines reakcijas. Taip pat paaiškėjo, kad vyresni mokiniai patyrė daugiau emocijnį sunkumą nei jaunesni. Tai patvirtina raidos psichologijos teiginį apie padidėjusį paauglių emocijnį jautrumą.

Tannert ir Gröschner (2021) tyrimas patvirtino mokinių teigiamų emocijų, susijusių su nuotoliniu mokymusi, buvimą. Visgi mokinių džiaugsmas tuo metu buvo gana silpnas, o suvokiamas nerimas – stipresnis. Buvo nustatytos mokinių patiriamo džiaugsmo teigiamos sąsajos su tikėjimu savo veiksmingumu, gaunama šeimos ir mokyklos parama, taip pat pozityviais mokinių ir mokytojų tarpasmeniniais santykiais.

Strasser ir kiti (2022) teigė, kad Čilės 5–12 klasių mokiniai, karantino metu netekę kokybiškos mokytojų ir bendraklasių paramos, patyrė neigiamas emocijas, ir pabrėžė, kad kiekvienoje valstybinėje mokykloje būtinas psichologas, galintis padėti mokiniams valdyti laiką bei juos emociškai palaikyti aktyviai klausydamasis ir nevertindamas.

COVID-19 pandemijos poveikis mokiniams sietinas su nerimu, depresija ir mintimis apie savizudybę (Senft ir kt., 2022). Atlikus internetinį tyrimą, kurio metu apklaustas 1 281 Austrijos mokytojas, prieita prie išvados, kad, mokytojų nuomone, daugiau kaip pusė mokinių jautė neigiamas emocijas, nebegebėjo susikaupti ir nebenorėjo mokytis.

Salcedo-Lagos ir kiti (2021) tyrė, kaip Čilės mokytojai suvokia savo mokinių emocijas. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokyklose pakankamai tiksliai suvokiamos ir teigiamos, ir neigiamos mokinių emocijos. Visgi Camacho-Zuniga su kolegomis (2021) atliko tyrimą ir nustatė, kad COVID-19 pandemija ir jos metu taikomi karantino apribojimai smarkiai paveikė švietimo sektorių ir tuo pačiu sukėlė grėsmę mokinių emociinei būklei. Šio tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokinių ir studentų imtyse dominavo neigiami jausmai, nepriklausomai nuo jų turimo akademinį pasiekimų lygio. Dažniausiai mokiniai minėjo penkias emocijas: nerimą, įtampą,

baimę, nuovargį ir liūdesį. Remiantis tyrimo rezultatais, prieita prie išvados, kad tirti mokiniai kentėjo dėl šių emocijų ir jautė profesionalios psichologinės pagalbos poreikį.

Mokiniamis COVID-19 pandemijos metu teko įveikti išorinius ir vidinius pokyčius, išmokti teisingai suvokti ir valdyti riziką. Pripažinę, kad krizių poveikis žmonėms, bendruomenėms ir valstybėms gali skirtis, Yang ir Miao (2022) ištyrė 437 mokinius Kinijoje. Šie mokslininkai pastebėjo mokinių pasitikėjimo mokykla mažėjimą ir pykčio stiprėjimą.

Pabrėžę, kad pasaulio mokslininkams labai trūksta emocinės būklės tyrimo metodikų, Ballou su kolegomis (2020) sukūrė Pandemijos emocinio poveikio skalę (angl. *Pandemic Emotional Impact Scale, PEIS*), leidžiančią pamatuoti emocinio poveikio (nerimo, nuobodulio, nusivylimo, liūdesio, pykčio) stiprumą. Saruna (2022) tyrė emocinės gerovės įtaką mokymosi sėkmei. Emocinė gerovė buvo susijusi su savivarbos didinimu, streso mažinimu, socialumo ugdymu bei saugumo stiprinimu ir darė teigiamą įtaką akademiniam pažangumui.

Brooks ir kiti (2020) ne tik tyrė psichologinį COVID-19 pandemijos ir karantino poveikį psichinei sveikatai ir psichologinei gerovei, bet taip pat nagrinėjo veiksnius, galinčius prisidėti prie esamų padarinių sušvelninimo. Tyrimas parodė psichinės sveikatos ir psichologinės gerovės reikšmingą pablogėjimą ir tokių emocijų sunkumą kaip baimė, nusivylimas, nuobodulys ir pasimetimas atsiradimą. Šie mokslininkai teigia, kad tyrimo išvados gali padėti visuomenės sveikatos apsaugos lyderiams, politikams ir sprendimus priimantiems asmenims pateikti visuomenei sprendimus, mažinančius nuobodulį, didinančius patikimos informacijos kiekį, skatinančius bendravimą, atliepiančius silpniausių visuomenės narių poreikius ir stiprinančius jų psichinę sveikatą bei psichologinę gerovę.

COVID-19 pandemijos laikotarpiu Lietuvoje taip pat buvo atliekami mokinių emocinės būklės tyrimai. Vilniaus universiteto mokslininkės (Jusienė, Baukienė, Breidokienė, 2021) tyrė 7–14 metų mokinių emocijų sutrikimų riziką antrojo karantino dėl COVID-19 pandemijos metu. Paaikškėjo, kad 29,6 proc. tirtų mokinių patyrė emocijų sutrikimų riziką, o 31,6 proc. mokinių elgesio ir emocijų problemos vertintos kaip nukrypusios nuo normos. Taip pat pabrėžta, kad pirmojo karantino metu tirtų mokinių psichikos sveikata pablogėjo, tačiau emocijų problemų raiška nebuvo stipresnė. O antrasis karantinas, kai ugdymas vyko tik nuotoliniu būdu, turėjo daugiau neigiamų pasekmių mokinių psichikos sveikatai. Mokslininkės siekė

atkreipti psichikos sveikatos specialistų ir politikos formuotojų dėmesį į tai, kad užsitęsęs karantinas ir nuotolinis ugdymas paveikė mokinių sveikatą itin neigiamai. Rutkauskaitė ir Visockytė (2021) tyrė 221 mokinio emocinę būseną iki karantino ir per karantiną. Nustatyta, kad prasidėjus karantinui, daugumos tirtų merginų emocinė būseną pablogėjo, jos tapo liūdnesnės, jautė didesnę nerimą, o tirti vaikinai tapo piktesni ir liūdni. Daniūnaitė su kolegomis (2021) palygino 12–16 metų amžiaus 331 paauglio psichinę sveikatą prieš COVID-19 pandemiją (2019 m. kovo–gegužės mėn.) ir pandemijos metu (2020 m. rugsėjo–spalio mėn.) Nustatytas padidėjęs emocijų simptomų kiekis. Puteikis, Mameniškytė ir Mameniškienė (2022) siekė įvertinti, ar COVID-19 pandemijos metu pasikeitė besimokančiųjų psichikos sveikata, perėjus nuo nuotolinio prie kontaktinio mokymosi. Tiriamieji pildė Beko depresijos aprašą ir Generalizuoto nerimo skalę. Paaiškėjo, kad iš 628 tiriamųjų 42,7 proc. buvo įtariami sergantys depresija, 54,5 proc. – turintys nerimo sutrikimą. Atkreiptinas dėmesys, kad perėjimas prie kontaktinio mokymosi nepagerino tiriamųjų psichikos sveikatos ( $Z = -2,22, p < 0,05$ ).

Jusienė su didele kolegų mokslininkų grupe (2021) mokslo studijoje apibendrino plataus tyrimo rezultatus ir priėjo prie išvados, kad judriems, aktyviems ir sunkiau dėmesį išlaikantiems mokiniams buvo sunkiau mokytis nuotoliniu būdu, o didžiausią susirūpinimą mokytojams kėlė mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Mokslinių tyrimų rezultatai rodo drastiškai blogėjančią vaikų ir jaunimo psichikos bei fizinės sveikatos būklę, kuriai didžiulę įtaką daro karantino metu žymiai išaugęs technologijų naudojimas. Jusienė ir kiti (2021) teigia, kad mokiniai dėl nuotolinio ugdymosi būtinybės daug dažniau naudojami ekranus turinčiomis informacinėmis technologijomis ir internetu, o tai turėjo neigiamų pasekmių jų psichikos sveikatai.

COVID-19 pandemijos bei karantino sukelti mokinių gyvenimo pokyčiai padarė didelę įtaką jų emocinei būklei. Mokiniai susidūrė su būtinybe mokytis nuotoliniu būdu, reikalavimu laikytis fizinio atstumo ribojimų, bendravimo persikėlimu į virtualią erdvę, priverstiniu laiko leidimu namuose ir įprastų veiklų nutrūkimu. Tai padarė neigiamą poveikį jų emociniam gyvenimui: sukėlė saugumo netekimą bei nerimo ir įtampos sustiprėjimą, išsiblaškymą, dirglumą, baime, susirūpinimą ir bejėgiškumą.

Apibendrinant emocinės mokinių būklės tyrimų COVID-19 pandemijos laikotarpiu apžvalgą, galima teigti, kad dauguma mokslininkų priėjo prie išvados, jog



emocinė mokinių būklė reikšmingai pablogėjo ir ypač tų mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių. Tirtų mokinių pasitenkinimas nuotoliniu mokymusi buvo mažas, mokiniai dažniau jautėsi įsitempę ir verkė, stipriau pyko ir liūdėjo. Mokslininkai konstatavo sumažėjusį mokinių įsitraukimą į mokymąsi, stipresnę abejingumą ir nuobodulį, negebėjimą sukaupti dėmesio, prarastą pasitikėjimą savo jėgomis. Mokiniai buvo labiau susirūpinę, neramūs, nelaimingi, nusivylę, išsigandę, pasimėtę, liūdni, vieniši, pavargę, nesaugūs. Mokiniais, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nuotolinio mokymosi neigiamas poveikis buvo stipresnis: padidėjo įtampa ir nerimas, sumažėjo savigarba, sustiprėjo pyktis. Šių mokinių poreikiai buvo tenkinami nepakankamai, jie negavo tiek paramos, kiek jiems tuo metu reikėjo, todėl nenorėjo ir negalėjo prisitaikyti prie nuotolinio mokymosi. Dažniausiai tyrimų išvadose buvo minimas nerimas, įtampa, baimė, nuovargis ir liūdesys.

Mokslininkai priėjo prie išvados, kad nuotolinio mokymosi laikotarpis reikšmingai pablogino mokinių emocinę būklę. Konstatuojamas mokinių emocinių sunkumų padažnėjimas, kuris neišnyko net mokiniams grįžus į mokyklas. Teigiama, kad turės praeiti šiek tiek laiko, kol COVID-19 pandemijos neigiamo poveikio mokinių emocinei būklei nebeliks. Mokslininkai pabrėžia mokinių gebėjimo valdyti savo emocijas trūkumą ir susilpnėjusį psichologinį atsparumą. Mokytojai perspėjami kuo anksčiau pastebėti emocinių problemų turinčius mokinius, siekiant kuo greičiau pagerinti jų emocinę būklę.

## LITERATŪRA

- Alam, A., Ishmum, A., Uddin, A., Begum, S., Nahar, H., Raihan, T., Khan, A. (2022). Mental health of students amidst the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Heliyon*, 8(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09111>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Aimee 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 and Developmental Disorders*, 51, 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>.
- Averett, K. (2021). Remote learning, COVID-19, and children with disabilities. *AERA Open*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584211058471>
- Ballou, S., Gray, S., Olafur S., Palsson, O. (2020). Validation of the Pandemic Emotional Impact Scale. *Brain Behavior & Immunity – Health*, 9, 100161. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2020.100161>
- Baumann, C., Rousseau, H., Tarquinio, C., Batt, M., Tarquinio, P., Lebreuilly, R., Sorsana, C., Legrand, K., Guillemin, F., Bourion-Bédès, S. (2021). Effect of the COVID-19 outbreak

- and lockdown on mental health among post-secondary students in the Grand Est region of France: results of the PIMS-CoV19 study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19, 265. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01903>
- Blanden, J., Crawford, C., Fumagalli, L., Rab, B. (2021). *School closures and children's emotional and behavioural difficulties*. Essex: ISER. <https://doi.org/10.5526/misoc-2021-005>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Bruhn, A., Choi, Y-J., McDaniel, S., Mathews, H., Eisner Hirsch, S., (2022). Meeting the needs of students with emotional and behavioral disorders during the COVID-19 school closures. *Behavioral Disorders*, 47(4), 270–281. <https://doi.org/10.1177/01987429211067472>
- Caffo, E., Scandroglio, F., Asta, L. (2020). Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy. *Child and Adolescent Mental Health*, 25(3), 167–168. <https://doi.org/10.1111/camh.12405>
- Cam, H., Top, F., Ayyildiz, T. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and health-related quality of life among university students in Turkey. *Current Psychology*, 41, 1033–1042. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01674-y>
- Camacho-Zuniga, C., Pego, L., Escamilla, J., Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7, e06465. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- Cameron, D., Matre, M., Canrinu, E. (2022). Accommodating students with special educational needs during school closures due to the COVID-19 pandemic in Norway: Perceptions of teachers and students. *Frontiers in Education*, 7, 856789. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.856789>
- Christner, N., Essler, S., Hazzam, A., Paulus, M. (2021). Children's psychological well-being and problem behavior during the COVID-19 pandemic: An online study during the lockdown period in Germany. *PLoS One*, 16(6), e0253473. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253473>
- Cortese, S., Asherson, P., Sonuga-Barke, E., Banaschewski, T., Brandeis, D., Buitelaar, J., Coghill, D., Daley, D. (2020). ADHD management during the COVID-19 pandemic: Guidance from the European ADHD Guidelines Group. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(6), 412–414. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30110-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30110-3).
- Courtenay, K., Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 231–236. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Daniunaite, I., Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Thoresen, S., Zelviene, P., Kazlauskas, E. (2021). Adolescents amid the COVID-19 pandemic: A prospective study of psychological functioning. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(45), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00397-z>
- Galéra, C., Moulin, F., Melchior, M., Rouquette, A. (2021). Symptoms of emotional difficulties and hyperactivity/inattention among children during the COVID-19 epidemic and associated lockdown: data from the SAPRIS Project. *European Journal of Public Health*, 31(3), <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.235>
- Hirsch, H., Bruhn, L., McDaniel, S., Mathews, H. (2022). A survey of educators serving students with emotional and behavioral disorders during the Covid-19 Pandemic. *Behavioral Disorders*, 47(2), 95–107. <https://doi.org/10.1177/01987429211016780>

- Islam, A., Barna, D., Raihan, H., Khan, A., Hossain, T. (2020) Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLOS ONE* 15(8): e0238162. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Yazcayir, G., Gurgur, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0088. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yang, C., Miao, Y. (2022). Discussing the effect of students' crisis awareness on emotion during the COVID-19 pandemic from the perspective of trust. *Frontiers in Psychology*, 13, 803372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.803372>
- Yesil, A., Sencan, B., Omercioglu, E., Ozmert, E. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on children with special needs: A descriptive study. *Clinical Pediatrics*, 61(2), 141–149. <https://doi.org/10.1177/00099228211050223>
- Jusienė R., Baukienė E., Bredokienė R. (2021). Mokyklinio amžiaus vaikų elgesio ir emocijų sutrikimų rizika, vertinta Galių ir sunkumų klausimynu antrojo karantino dėl COVID-19 metu Lietuvoje. *Psichologija*, 64, 77–85. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2021.43>
- Jusienė, R., Bredokienė, R., Laurinaitytė, I., Pakalniškienė, V (2021). Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų veiklos internete ir kompulsyvus interneto naudojimas tėvų požiūriu: ar ir kas keitėsi karantino dėl COVID-19 pandemijos laikotarpiu? *Informacijos mokslai*, 91, 36–151. <https://doi.org/10.15388/Im.2021.91.56>.
- Jusienė, R., Būdienė, V., Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S., Stonkuvienė, I., Žėkaitė, J., Adomaitytė Subačienė, I., Baukienė, E., Bredokienė, R., Buzaitytė-Kašalynienė, J., Dragūnevičius, K., Grabauskienė, V., Praninskienė, R., Schoroškienė, V., Speičytė-Ruschhoff, E., Urbonas, V. (2021). *Nuotolinis vaikų ugdymas pandemijos dėl COVID-19 metu: grėsmės ir galimybės ekosisteminio požiūriu*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. <https://doi.org/10.15388/vup-book-0008>
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P., Neumann, S., Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 100049. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Lambert, D., Dryer, R. (2018). Quality of life of higher education students with learning disability studying online. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 393–407. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1410876>
- Larsen, L., Helland, M., Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1, 11. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01758-x>
- Lavonen, J., Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. M. Reimers (Ed.) *Primary and secondary education during Covid-19* (pp. 105–123). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Li, M., Liu, L., Yang, Y., Wang, Y., Yang, X., Wu, H. (2020). Psychological impact of health risk communication and social media on college students during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(11), e20656. <https://doi.org/10.2196/20656>

- Li, Y., Wang, A., Wu, Y., Han, N., Huang, H. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of college students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 66911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669119>
- Lindner, K.-T., Letzel, V., Tarini, G., Schwab, S. (2021). When home turns into quarantine school – new demands on students with special educational needs, their parents and teachers during COVID-19 quarantine. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35–44. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874153>
- Lopes, S., Jaspal, R. (2020). Understanding the mental health burden of COVID-19 in the United Kingdom. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 465–467. <https://doi.org/10.1037/tra0000632>
- Marques, G., Drissi, N., Torre Díez, I., Abajo, B., Ouhbi, S. (2020). Impact of COVID-19 on the psychological health of university students in Spain and their attitudes toward Mobile mental health solutions. *International Journal of Medical Informatics*, 147, 104369 <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2020.104369>
- McCluskey, G., Fry, D., Hamilton, S., King, A., Laurie, M., McAra, L., Stewart, T. (2021). School closures, exam cancellations and isolation: the impact of Covid-19 on young people's mental health. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(1), 46–59. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1903182>
- Morgül, E., Kallitsoglou, A., Essau, C. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42–48. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2049>
- Musella, F., Guglielmetti, R., Zanda, S., Renz, M. (2022). Does emotion affect distance learning students' satisfaction during the COVID-19 lockdown? Total Quality Management & Business Excellence, 33, 847–869. <https://doi.org/10.1080/14783363.2022.2126307>
- Naff, D., Williams, S., Furman-Darby, J., Yeung, M. (2022). The mental health impacts of COVID-19 on PK–12 students: A systematic review of emerging literature. *AERA Open*, 8(1), 1–40. <https://doi.org/10.1177/23328584221084722>
- Noda, T., Nagaura, H., Tsutsumi, T., Fujita, Y., Asao, Y., Matsuda, A., Satsuma, A., Nakanishi, M., Ohnishi, R., Takemori, M. (2021). A cross-sectional study of the psychological impact of the COVID-19 pandemic on undergraduate and graduate students in Japan. *Journal of Affective Disorders Reports*, 6, 100282. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100282>
- Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., Absoud, M. (2020). Prevalence and associated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7, 128. <https://doi.org/10.3390/children7090128>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, A., Irurtia, J., Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., Espada, J. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Patsali, E., Mousa, V., Papadopoulou E., Papadopoulou, K., Kaparounaki, C., Diakogiannis, I., Fountoulakis, N. (2020). University students' changes in mental health status and determinants of behavior during the COVID-19 lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113298>

- Povero, M., Turco, P., Dal Negro, R. (2022). The emotional response to pandemic of middle-and high-school students of an Italian northern province: The ERP Study. *Children*, 9, 59. <https://doi.org/10.3390/children9010059>
- Puteikis, K., Mameniškytė, A., Mameniškienė, R. (2022). Sleep quality, mental health and learning among high school students after reopening schools during the COVID-19 pandemic: Results of a cross-sectional online survey. *International Journal of Environmental Research, and Public Health*, 19(5), 2553. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052553>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 879–889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Ren, Z., Xin, Y., Ge, J., Zhao, Z., Liu, D., Ho, R., Ho, C. (2021). Psychological impact of COVID-19 on college students after school reopening: A cross-sectional study based on machine learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 641806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641806>
- Rezapour M., Dehzaangi A., Saadati F. (2022). Students' negative emotions and their rational and irrational behaviors during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE* 17(3), e0264985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264985>
- Roche, I., Holdefer, J., Thomas, K. (2022). College student mental health: Understanding changes in psychological symptoms in the context of the COVID-19 pandemic in the United States. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03193-w>
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological impact and associated factors during the initial stage of the Coronavirus(COVID-19) pandemic among the general population in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 1540–1523. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01540>
- Rutkauskaitė, R., Visockytė, E. (2021). Mokinių fizinis aktyvumas ir emocinė būseną COVID-19 viruso pandemijos laikotarpiu. *Sporto mokslas*, 2(100), 46–56. <https://doi.org/10.15823/sm.2021.100.6>
- Rothe, J., Buse, J., Uhlmann, A., Bluschke, A., Roessner, V. (2021). Changes in emotions and worries during the Covid-19 pandemic: an online-survey with children and adults with and without mental health conditions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00363-9>
- Salcedo-Lagos, P., Morales-Candia, S., Fuentes-Riffo, K., Rivera-Robles, S., Sanhueza-Campos, C. (2021). Teachers' perceptions analysis on students' emotions in virtual classes during COVID19 pandemic: A lexical availability approach. *Sustainability*, 13, 6413. <https://doi.org/10.3390/su13116413>
- Sancho, N., Mondragon, N., Santamaria, M., 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*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1949093>
- Saruna, P. (2022). The influence of emotional wellness on student success pre-pandemic. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 9(3), 32–46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6583297>
- Segre, G., Campi, R., Scarpellini, F., Clavenna, A., Zanetti, M., Cartabia, M., Bonati, M. (2021). Interviewing children: the impact of the COVID-19 quarantine on children's perceived

- psychological distress and changes in routine. *BMC Pediatrics*, 21(1), 231. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02704-1>
- Senft, B., Liebhauser, A., Tremschnig, I., Ferrijanz, E., Wladika, W. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on children and adolescents from the perspective of teachers. *Frontiers in Education*, 7, 808015. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.808015>
- Sharma, V., Reina Ortiz, M., & Sharma, N. (2020). Risk and protective factors for adolescent and young adult mental health within the context of COVID-19: A perspective from Nepal. *The Journal of Adolescent Health*, 67(1), 135–137. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.04.006>
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(4), 281–282. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>
- Silișteanu, C., Totan, M., Antonescu, R., Duică, L., Antonescu, E., Silișteanu, E. (2022). The impact of COVID-19 on behavior and physical and mental health of Romanian college students. *Medicina*, 58, 246. <https://doi.org/10.3390/medicina58020246>
- Sipeki, I., Vissi, T., Túri, I. (2022). The effect of the Covid-19 pandemic on the mental health of students and teaching staff. *Heliyon*, 8, e09185. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09185>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., Sasangohar, F. (2020) Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Strasser, K., Arias, P., Alessandri, F., Turner, P., Villarroel, T., Aldunate, C. P., Montt, M. E. (2022). Adolescents' academic self-efficacy and emotions during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis of family and school risk factors. *School Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000523>
- Sundarasan, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, M., Khoshaim, B., Hos-sain, A., Sukayt, A. (2020). Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: Implications and policy recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Tannert, S., Gröschner, A. (2021). Joy of distance learning? How student self-efficacy and emotions relate to social support and school environment. *European Educational Research Journal*, 20(4), 498–519. <https://doi.org/10.1177/14749041211024784>
- Thandavaraj, E., Gani, A., Khalid, M., Nasir, K. (2021). A review of psychological impact on students online learning during Covid-19 in Malaysia. *Creative Education*, 12, 1296–1306. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.126097>
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Georgiades, K., Krygsman, A. (2021). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*, 6, 1628–1648. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0078>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., Sasangohar, F. (2020). Investigating mental health of US college students during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional

- 
- survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e22817. <https://doi.org/10.2196/22817>
- Wathelet, M., Duhem, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., Debien, C., Molenda, S., Horn, M., Grandgenèvre, P., Notredame, C.-E., D'Hondt, F. (2020). Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(10), e2025591. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.25591>
- Xin, M., Luo, S., She, R., Yu, Y., Li, L., Wang, S., Ma, L., Tao, F., Zhang, J., Zhao, J., Li, L., Hu, D., Zhang, G., Gu, J., Lin, D., Wang, H., Cai, Y., Wang, Z., You, H., Lau, J. T.-F. (2020). Negative cognitive and psychological correlates of mandatory quarantine during the initial COVID-19 outbreak in China. *American Psychologist*, 75(5), 607–617. <https://doi.org/10.1037/amp0000692>

## 1.2. Ugdymo proceso slinkty s COVID-19 pandemijos laikotarpiu pasaulio patirties kontekstuose

*Lina Miltenienė, Rita Melienė*

Dėl COVID-19 buvo sutrikdyta viso pasaulio švietimo institucijų veikla, dėl to 2020 m. pavasarį pagal įvairius paskaičiavimus įprasto mokymosi neteko daugiau nei 1,2–1,6 milijardo mokinių (Ionescu ir kt., 2020; Mažgon ir kt., 2021). Kai 2010 m. Jungtinės Tautos (Generalinė Asamblėja 2010 m.) ir po penkerių metų Europos Parlamentas (2015 m.) priėmė savo rezolucijas dėl vaikų švietimo kritinėse situacijose ir užsitęsusių krizių, tikriausiai niekas neįsivaizdavo, kad tik po kelerių metų atsiras ekstremali situacija, paveikusi visą pasaulį. Abu dokumentai pirmiausia buvo parašyti atsižvelgiant į besimokančiųjų situaciją karo ir stichinių nelaimių metu, tačiau jų turinys aktualizavosi COVID-19 pandemijos laikotarpiu. Šiuose dokumentuose pabrėžiama: švietimas tampa neatskiriama kiekvienos šalies humanitarinio plano dalimi; švietimui reikia specialiai suprojektuotų, lanksčių ir įtraukių modelių ir metodų, pasitelkiant šiuolaikines technologijas; kokybiškas švietimas turi suteikti mokiniams stabilumo ir tikėjimo (Generalinė Asamblėja, 2010 m.).

Švietimas, o ypač bendrasis ugdymas, COVID-19 laikotarpiu susidūrė su itin dideliais iššūkiais – teko be plano ir pasirengimo pereiti prie ilgo nuotolinio mokymosi laikotarpio, ieškoti teisinių, infrastruktūros, interneto prieigos, personalo pasirengimo, ugdymo turinio ir priemonių problemų sprendimo būdų nacionaliniu, ugdymo institucijos, klasės ir individualiu lygmeniu (Sari, Nayır, 2020). Pereita prie skubaus nekontaktinio ugdymo (angl. *emergency remote education*). Skubaus nekontaktinio ugdymo ir nuotolinio ugdymo skirtumas, pasak Bozkurt ir kt. (2020), yra tas, kad skubus nekontaktinis ugdymas yra būtinybė, o nuotolinis ugdymas – galimybė. Pandemijos išprovokuoto nuotolinio ugdymo patirtys kiekvienoje šalyje, mokykloje ir klasėje priklauso nuo daugelio konteksto veiksnių, tačiau yra ir universalių patirčių bei sprendimų. Pirmiausia, su kuo turėjo susitvarkyti pedagogai visam ugdymui staiga tapus nuotoliniu – technologiniai sprendimai, organizavimas ir ryšys su mokiniais. Po to jau buvo galima susitelkti į ugdymą (Pryor ir kt., 2020). Skubus nekontaktinis ugdymas, kaip atsakas į COVID-19 pandemiją – pasyvus žingsnis krizės metu. Tačiau, išanalizavus įgytą patirtį, ši nauja nuotolinio ugdymo



forma turėtų transformuotis ir tapti prielaida švietimo reformai, nukreiptai į lanktesnį ugdymą (Cheng, 2020).

Nuotolinis mokymasis COVID-19 pandemijos laikotarpiu užklupo nepasiruošusias švietimo įstaigas. Su tuo susijusios problemos gali būti skirstomos į tris grupes: technines (tinkamos nuotoliniam mokymuisi įrangos trūkumą namų ūkiuose), metodologines (nepakankamą skaitmeninę patirtį ir pasirengimą nuotoliniam mokymuisi) ir sociokultūrinės arba psichosocialines (susidomėjimo mokymusi praradimas mokantis namuose) (Jianu, Grecea, 2021).

**Mokymosi sunkumai ir jų mažinimui palankūs sprendimai.** Problema yra ir tai, kad kartais mokiniai, kurie sėkmingai mokėsi klasėse kontaktiniu būdu, susidūrė su nesėkmėmis mokydami namie nuotoliniu būdu, o tie, kurie klasėse patirdavo sunkumų, sėkmingiau mokėsi nuotoliniu būdu, todėl buvo sunku iš anksto nuspręsti, ar mokinys turės mokymosi sunkumų ir kokios pagalbos jam reikės (Shultz, 2020). Vaikams likus už kompiuterių ekranų, mokytojams tapo sunku suprasti, kiek aktyviai jie įsitraukia ir kiek išmoksta, o mokiniams tokios pamokos atrodo mažiau motyvuojančios (Hansson, 2021). Canet-Juric ir kt. (2021) tyrimai atskleidė ryšį tarp vaikų nusiteikimo mokytis, įsitraukimo į mokymąsi ir jų amžiaus, lyties bei mokyklos, kurią jie lanko tipo. Vyresnieji pradinėjų klasių berniukai, lankantys valstybines mokyklas, pasižymėjo žemesniu nusiteikimu mokytis nei aukštesniųjų klasių mergaitės, lankančios privačias mokyklas. Be to, Pozzoli, Gini ir Scrimin (2021) tyrimo rezultatai rodo, kad subjektyviai suvokiami geri mokytojo ir mokinių santykiai bei mokinių nusiteikimas mokytis kontaktinio mokymosi sąlygomis nėra susijęs su patiriamais nuotolinio mokymosi sunkumais. Tai reiškia, kad mokantis nuotoliniu būdu mokytojai turi ieškoti naujų ryšio palaikymo su mokiniais būdų, sudominimo ir motyvavimo priemonių. Vienas iš tokių ugdymo organizavimo metodų – apversta klasė. Mokiniai mokosi aktyviai – stebi vaizdo įrašus, analizuoja tekstus, atsako į klausimus – mokytojo virtualaus aiškinimo sumažėja, daugiau dėmesio skiriama giliam mąstymui, diskusijoms, bendradarbiaujant su mokytoju ir bendramoksliais. Mokiniams, kurie pasižymi žemesne saviverte ir silpna mokymosi motyvacija, įsitraukiant į veiklas, reikia individualios mokytojo pagalbos ir bendradarbiavimo su šeima (Bārdule, 2021). Be to, mokytojo gebėjimai organizuoti aktyvų mokymąsi, mokymą, bendradarbiaujant įprasto, kontaktinio ugdymosi aplinkybėmis, turi būti perkelti į nuotolinio mokymosi veiklas (Queiroz, Simonette, Spina, 2021).

Ugdymas, persikėlęs į namus, palietė ir šeimas. Nevienodas tėvų išsilavinimas ir pasirengimas padėti vaikams susiorientuoti mokantis nuotoliu būdu, reikalauja strategijos kaip nuotolinis mokymasis (angl. *on-line schooling*) turėtų derėti su mokymosi namuose (Bhamani ir kt., 2020). Pozzoli, Gini ir Scrimin (2021) atliktas tyrimas rodo, kad nepalankus namų psichologinis klimatas – įtempti santykiai ir ginčai su tėvais – vaikų nesėkmėms, mokantis nuotoliniu būdu, daro didesnę įtaką nei santykis su mokytoju ir emocijų savireguliacijos įgūdžiai. Skubaus nuotolinio mokymosi metu žymiai pasikeitė šeimos atsakomybė už mokymosi aplinką – mokymosi fizine aplinka dabar tapo namai. Tėvams teko pakeisti įprastą mokymosi pagalbą savo vaikui, bandant suderinti mokytojų reikalavimus ir mokyklos lūkesčius bei savo pačių įgūdžius ir suvokimą apie savo vaiką kaip besimokantįjį (Koskela ir kt., 2020). Buvimas namuose, mokyklos nelankymas sukuria stresą keliančias aplinkybes tiek specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tiek jų šeimoms. Apgalvotos dienos rutinos buvo sugriautos, palaikymo tinklai nutraukti, o tėvų be jokio parengimo buvo paprašyta atlikti darbus, kurie netgi pasirengimą turintiems mokytojams kelia iššūkių (Asbury ir kt., 2021, Sahin ir kt., 2020). Pandemija tiesiogiai paveikė žmonių sveikatą, o netiesiogiai lėmė šeimos pajamų mažėjimą, išaugusį smurto artimoje aplinkoje lygį ir kitus neigiamus socialinius reiškinius (Reimers, 2022). Be to, mokyklos yra svarbios ne tik dėl įvairių mokinių gebėjimų ugdymo, bet ir dėl to, kad sukuria prielaidas mokinių ir mokytojų sąveikoms, galimybes gauti psichologinį konsultavimą (Wang ir kt., 2020).

Pozzoli ir kt. (2021) tyrimas atskleidė, kad, siekiant padėti besimokantiešiams susidoroti su ilgalaičiu nuotoliniu mokymusi, mokyklos ir politikos formuotojai turėtų investuoti į pagalbos priemones, kuriomis remiamos šeimos, skatinami mokinių ir mokytojų santykiai bei didinami vaikų savireguliacinio mokymosi gebėjimai. Konkrečiai, intervencijos turėtų padėti šeimoms kurti ramią ir gerai organizuotą namų aplinką, mokyti mokytojus, kaip emociškai bendrauti su savo mokiniais per kompiuterio ekraną, kaip pagerinti gyvą interaktyvų bendravimą (pvz., „Zoom“ ar „Google Meet“ vaizdo konferencijų metu) ir vaikų mokymosi savireguliacijos įgūdžius. Kitas Italijoje atliktas tyrimas (Parmigiani ir kt., 2021) rodo, kad veiksminga e. įtrauktis priklausė nuo naudojamų technologijų, santykių su šeimomis, mokytojų bendradarbiavimo ir nuotolinio mokymo(si) strategijų; visų pirma, mokytojai turėjo kurti suasmenintą veiklą asinchroniškais ir sinchroniškais interaktyviais būdais, kurie leistų mokiniams aktyviai dalyvauti pamokose tiek mažose grupėse, tiek savarankiškai.

Lenkijoje Kruszewska ir kt. (2021) ištyrė daugiau nei 2 000 paauglių, kurie patyrė sunkumų mokantis nuotoliniu būdu. Daugiau nei pusė apklaustų paauglių išaugusius mokytojų reikalavimus įvertino kaip pagrindinę problemą. Šis atsakymas statistiškai dažniau pasireiškė tarp mergaičių nei berniukų (59,6 proc. ir 53,2 proc.). Beveik kas trečias paauglys kaip svarbią problemą įvardijo konsultacijų trūkumą (31,6 proc.).

Čekijoje atliktas tyrimas, kuriame dalyvavo 9 800 mokinių tėvai, atskleidė, kad karantino laikotarpiu, mokantis nuotoliniu būdu, mokytojai dažniausiai paskirdavo užduotis vaikams, tačiau daug rečiau teikdavo grįžtamąjį ryšį ir (arba) bendradarbiavo su mokiniais (Brom ir kt., 2020)

**Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo savitumai.** Ypatingo dėmesio reikalauja vaikai, turintys sunkumų, ir mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Skubus nekontaktinis ugdymas daugelyje šalių dideli daliai mokinių visose ugdymo pakopose apribojo mokymosi galimybes, o ypač vaikams iš nepasiturinčių šeimų, marginalizuotiems, turintiems negalių (Reimers, 2022). Tai labiausiai pažeidžiamos mokinių grupės, kurias pandemijos krizė švietime paveikia labiausiai ir dar labiau apsunkina sudėtingą situaciją, kurioje jie yra. Todėl jų ugdymosi poreikiams turėtų būti skiriamos papildomos pastangos (Barnova ir kt., 2021).

Ne visi vaikai namuose turėjo mokymuisi palankias sąlygas, galimybes įveikti techninius ir kitokius virtualaus mokymosi sunkumus (Sofianidis ir kt., 2021). Tyrimai rodo, kad visiems mokiniams, o ypač tai sakytina apie turinčiuosius specialiųjų ugdymosi poreikių, mokantis nuotoliniu būdu trūko pagalbos, o kai kuriems ir būtinų skaitmeninių priemonių (Lavonen, Salmela-Aro, 2022). Skubus nuotolinis mokymasis dar labiau išryškino skaitmeninę nelygybę, kuri apibrėžiama tuo, kokias technologijas mokiniai turi, kur jos jiems yra prieinamos ir kokia yra infrastruktūra šių technologijų naudojimui. Paradoksalu, bet, investuojant į technologijas, skaitmeninė nelygybė gali net didėti – nepasiturinčių šeimų vaikams kliūčių gali atsirasti net daugiau, jeigu mokytojai ignoruoja faktą, kad kuris nors mokinys namuose neturi kompiuterio arba pakankamai spartaus interneto (Aguilar, 2020). Nevienodas skaitmeninis prieinamumas mažina asmens nusiteikimą ugdytis įgūdžius, reikalingus ištraukti iš skaitmenines aplinkas (Katz, Jordan, Ognyanova, 2021).

Pastebėta, kad labiausiai pažeidžiami mokiniai sudėtingiau įsitraukia į nuotolinį mokymąsi, silpnėja jų mokymosi motyvacija, todėl vaikai kuriam laikui „iškrenta“

iš ugdymo proceso. Mokymosi spragoms gilėjant, tikėtina, mokiniams gali tapti vis sunkiau pasivyti bendramokslis, o tai gali lemti ilgalaikį „išskritimą“ iš ugdymo proceso (Reimers, 2022). Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, užsidiarius mokykloms ir ugdymui staiga tapus nuotoliniu, gali būti šios situacijos paveikti labiau nei kiti, nes dauguma jų netgi įprasto mokymosi sąlygomis susiduria su įvairiomis kliūtimis (Booth, Ainscow, 2002, cit. iš Frumos, 2020; Ahlström et. al., 2020). Sunkumai, kuriuos šie mokiniai patiria mokykloje, mokantis namuose nuotoliniu būdu, dar labiau išryškėja (Sahin ir kt., 2020) – mokytojams kur kas sunkiau pasiekti, kad mokinys sutelktų dėmesį, sustiprėja savireguliacijos problemos, struktūros poreikis (Young, Donovan ir Pioneer Institute for Public Policy Research, 2020). Sofianidis ir kt., (2021) tyrimas rodo, kad daugumai vaikų, mokantis nuotoliniu būdu, buvo sunku susikaupti, suprasti, ką aiškina mokytojai, jie jautėsi atskirti nuo klasės draugų ir mokytojų, izoliuoti, praradę motyvaciją. Mokiniam buvo sunku prisiversti visą dieną išlikti pakankamai susikonzentravusiems prie kompiuterio ekrano, daugiausia klausantis mokytojų aiškinimo ir turint nedaug galimybių diskutuoti. Tyrimai rodo, kad vaikai, turintys dėmesio ir savireguliacijos sutrikimų, elgesio sunkumų ir sutrikimų, gyvenantys probleminėse šeimose, pandemijos laikotarpiu pradėjo naudoti daugiau skaitmeninio medijų turinio, kurio kiekį tėvai, remdamiesi rekomendacijomis, turėtų riboti (Shuai ir kt., 2021). Tėvai, auginantys vaikus, turinčius SUP, dažnai teigia, kad nuotolinio mokymosi metu jų vaikai jautė nerimą ir baimę (Asbury ir kt., 2021, Yildirim, Mountford-Zimdars, 2021).

## LITERATŪRA

- Aguilar, S. J. (2020). Guidelines and tools for promoting digital equity. Evidence-Based and Pragmatic Online Teaching and Learning Approaches: A Response to Emergency Transitions to Remote Online Education in K-12, *Higher Education, and Librarianship Part 1*, edited by Rebecca Reynolds, & Sam Chu, Emerald. Publishing Limited.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Aimee 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 and Developmental Disorders*, 51, 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>.
- Bārdule, K. (2021). Applying the Flipped Learning Approach In Elementary School's Online History Class. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July, 10860–10869.
- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., Barna, D. (2021). Education of Disadvantaged Students During the Covid-19 Pandemic in Slovakia. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July, 3162–3166.

- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9–26.
- Bozkurt, A., Insung Jung, J., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., 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. (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>
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., Švaříček, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1<sup>st</sup>–9<sup>th</sup> Graders' Parents. *Frontiers in Education*, 5, 103. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00103>
- Canet-Juric, L., Trud, R. G., Gall, J. I., López-Morales, H., del Valle, M., Andrés, M. L. (2021). Are Our Children Engaged with School in the Era of Covid-19? *Journal of Psychological & Educational Research*, 29(1), 116–139.
- Cheng, X. (2020). Challenges of “School’s Out, but Class’s On” to School Education: Practical Exploration of Chinese Schools during the COVID-19 Pandemic. Online Submission, 5(2), 501–516.
- Frumos, L. (2020). Inclusive Education in Remote Instruction with Universal Design for Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. Volume 12, Issue 2, Sup. 1, pages: 138–142. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/299>
- Hansson, P. O. (2021). Teaching Practice Online: Challenges in Japan, India and Kenya Under Pandemic. *IAFOR Journal of Education*, 9(2), 77–91. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.22492/ije.9.2.05>
- Yildirim, H., Mountford-Zimdars, A. (2021). The Impact of Home Learning on Parents of Children with Special Educational Needs (SEN) During Covid-19 School Closure in the United Kingdom (UK). *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July, 4476–4486.
- Ionescu, C. A., Paschia, L., Gudanesu Nicolau, N. L., Stanescu, S. G., Neacsu Stancescu, V. M., Coman, M. D., Uzlaui, M. C. (2020). Sustainability Analysis of the E-Learning Education System during Pandemic Period—COVID-19 in Romania. *Sustainability*, 12(21), 9030. <https://doi.org/10.3390/su12219030>
- 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. Pioneer Institute for Public Policy Research.
- Jianu, M. R., Grecea, C. (2021). From Face to Face to Remote Learning. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July.
- 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. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su12218844>
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3–13*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- Lavonen, J., Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. M. Reimers (Ed.) *Primary and secondary education during Covid-19* (pp. 105–123). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Mažgon, J., Kalin, J., Kaminskienė, L., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Ermenc, K. S. (2021). Coping With Challenges of the COVID-19 Lockdown in Public Education of Lithuania and Slovenia: Views of School Heads. *Pedagogika*, 143(3), 5–22. <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.1>
- 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), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Pozzoli, T., Gini, G., Scrimin, S. (2021). Distance learning during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of family, school, and individual factors. *School Psychology*. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1037/spq0000437>
- Pryor, J., Wilson, R. H., Chapman, M., Bates, F. (2020). Elementary Educators' Experiences Teaching during COVID-19 School Closures: Understanding Resources in Impromptu Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(4), 1–12.
- Queiroz, V., Simonette, M., Spina, E. (2021). Collaborative Learning and the Challenges in the Virtual Environment. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July 7422–7425.
- Reimers, Fernando M. (2022) Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. *Primary and Secondary Education During Covid-19 Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4-1>
- Sahin, I., Shelley, M., International Society for Technology (2020). Educational Practices during the COVID-19 Viral Outbreak: International Perspectives. Online Submission.
- Shuai, L., He, S., Zheng, H., Wang, Z., Qiu, M., Xia, W., Cao, X., Lu, L., Zhang, J. (2021). Influences of Digital Media Use on Children and Adolescents with ADHD During COVID-19 andemic. *Globalization & Health*, 17(1), 1–9. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1186/s12992-021-00699-z>
- Shultz, R. S. (2020). The Current State of Student Mental Health in Schools: The Need for Expanded Thinking. *Family Systems: A Journal of Natural Systems Thinking in Psychiatry & the Sciences*, 15(1), 49–55.
- Sofianidis, A., Meletiou-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), 268. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.3390/educsci11060268>
- 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).

### 1.3. Ugdymosi patirtys COVID-19 pandemijos laikotarpiu Lietuvoje, Latvijoje ir Estijoje

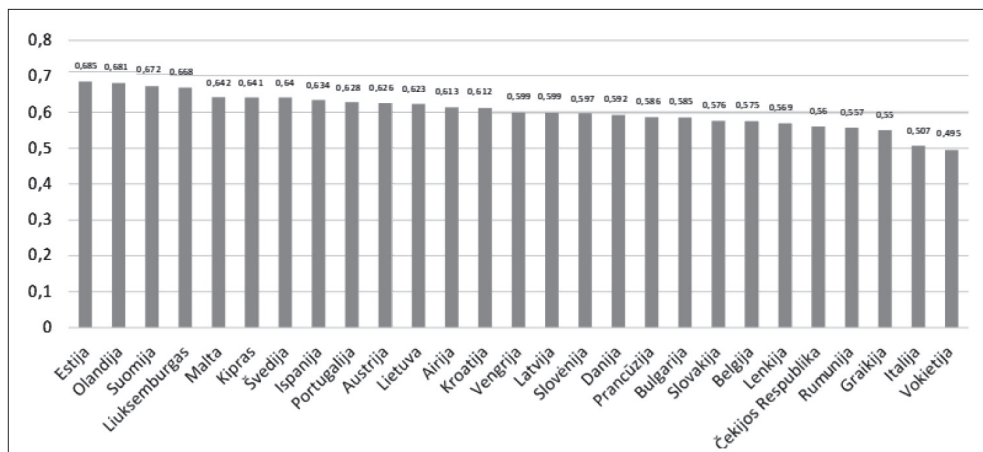
*Lina Kaminskienė, Alvyra Galkienė, Ilze Ivanova,  
Maile Käsper*

#### **Lietuvos atvejis**

COVID-19 pandemija Lietuvą užklupo sprendžiant šalies švietimo sistemos tobulinimo uždavinius. Siekis didinti ugdymo prieinamumą visiems mokiniams, užtikrinti socialinį teisingumą ir suteikti daugiau kryptingumo ugdymo tikslams bei procesui, siekiant aukštesnių mokymosi rezultatų – tai esminiai klausimai, kurie aktualizavo mokslo ir praktikos sinergijos ieškojimus (Želvys ir kt., 2020). Lietuvos visuomenės ir švietimo sistemos vystymo kryptys brėžiamos Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2030“. Valstybės pažanga grindžiama tokiomis vertybėmis, kaip atvirumas, kūrybingumas ir atsakomybė. Siekiama reikšmingo šalies vystymosi proveržio, sutelkus dėmesį į sumanios visuomenės, sumanios ekonomikos ir sumanaus valdymo vystymą. Švietimui tenka ypatingas uždavinys – kurti įtraukią, visiems prieinamą, individualaus potencialo vystymui, pripažinimui ir sklaidai palankią ugdymo sistemą (Lietuva 2030). Ypač aktualizuojama įtraukios švietimo sistemos plėtra. LR Seimas (2020) keičia LR Švietimo įstatymo straipsnius, siekiant teisinėmis priemonėmis užtikrinti įtraukųjį ugdymą visose Lietuvos mokyklose. Svarstomi šio ugdymo įgyvendinimo kokybės klausimai, pabrėžiant, kad įtraukusis švietimas yra ne tik tarptautinis demokratinio pasaulio postulatą, bet atsakingas nacionalinis įsipareigojimas. Nepakanka vien sukurti prieinamą ir aprūpintą fizinę aplinką, svarbus naujos kultūros kūrimas, užtikrinant visų dalyvių visavertį dalyvavimą ir savirealizaciją edukacinėse bei socialinėse sąveikose (Ruškus, 2020; Miltenienė ir kt., 2022). Ieškant mokslu grindžiamų didaktinių sprendimų, vystomi tarptautiniai moksliniai tyrimai, kurių rezultatų pagrindu Lietuvai siūloma Universalus dizaino mokymuisi prieiga. Ugdymą grindžiant universaliomis nuostatomis, modeliuojamas ugdymosi procesas, palankus sėkmingam, giluminiam kiekvieno mokinio mokymuisi (Galkienė, Monkevičienė, 2021).

Ekstremali ugdymo organizavimo transformacija COVID-19 pandemijos sąlygomis atskleidė arba pabrėžė švietimo aktualijas, kurių sprendimas gali labai reikšmingai prisidėti prie ugdymo sistemos plėtros. Remiantis Europos politikos

studijų centro (CEPS) tyrimo, atlikto pasirengimo skaitmeniniam mokymuisi visą gyvenimą indeksu pagrindu, rezultatais, Lietuvos pasirengimo skaitmeniniam mokymuisi lygis vertinamas kaip vidutinis (1 pav.)



**1 pav.** Šalių pasirengimo skaitmeniniam mokymui visą gyvenimą indeksu reikšmės, CEPS, 2019 (Moskvina, 2021)

Lietuvos pasirengimas skaitmeniniam mokymuisi 2019 m. buvo dvyliktoje vietoje tarp 27 tyrime dalyvavusių šalių. Geriausiai šiuo požiūriu buvo pasirengusi Estija, Olandija ir Suomija (Moskvina, 2021).

COVID-19 pandemijos laikotarpiu vykdyti tyrimai parodė didelius apsirūpinimo informacinėmis technologijomis bei suaugusiųjų kompetencijos skirtumus tarp mokyklų ir vaikų šeimų. Techninių priemonių ir pedagogų bei tėvų kompetencijos stygius sukūrė atskirties situacijas daugeliui mokinių. Sutelktos valstybės, nevyriausybinė organizacijų ir savanorių pastangos remti mokyklas, pedagogus ir vaikų tėvus tapo būtina sąlyga šiai atskirčiai mažinti (Railienė, Merfeldaite, Prakapas, 2021). Jau pirmosiomis karantino dienomis vykdyti tyrimai įspėjo apie pavojų vaikų psichinei sveikatai. Ypač nepalankios sąlygos susiklostė vaikams iš socialiai pažeidžiamų šeimų. Valstybei ir mokykloms iškilo uždavinys rasti šios problemos sprendimus, vengiant ilgalaikių vaikų psichinės sveikatos sunkumų (Jusienė, Baukienė, Breidokienė, 2021). Edukacinės ir socialinės atskirties klausimų sprendimui didžiulį poveikį turėjo mokyklų bendruomenių susitelkimas ir gebėjimas lanksčiai bei jautriai atliepti kiekvieno bendruomenės nario poreikius. Labiausiai bendruomenės



telkė ir laukiamų rezultatų greičiau pasiekti leido problemų sprendimas, apsirūpinant skaitmenine technika ir įgyjant naujų kompetencijų. Sunkiausiai buvo sprendžiamos kompleksinės problemos, susijusios su mokinių mokymosi motyvacijos kritimu, specialiaisiais ugdymosi poreikiais, migracija, socialinėmis problemomis šeimose (Žėkaitė ir kt., 2021). Ekstremalios sąlygos ypač išryškino ugdymo įstaigų vadovų vaidmenį, telkiant bendruomenes naujiems iššūkiams spręsti. Nors mokyklose iki pandemijos bendradarbiavimo ir kolegialumo kultūra nebuvo pakankamai išvystyta, ekstremaliomis sąlygomis dėmesio sutelkimas į bendrą tikslą, bendruomenių telkimas naujų iššūkių priėmimui, netradicinių sprendimų paieškai ir jų įgyvendinimui geriausiu būdu tapo veiklos organizavimo prioritetu daugelyje mokyklų. Tačiau mokinių poreikių įvairovė ir žinomų būdų, kaip juos atliepti, stoka, neretai trukdė vadovams ir bendruomenei išspręsti visų vaikų kokybiško dalyvavimo ugdymo procesuose klausimus (Mažgon ir kt., 2021). Nors autonomiškas išskylančių problemų sprendimas Lietuvos mokyklose dar nėra kasdienis reiškinys (Tumlovskaja, Prakapas, 2020), tačiau ekstremalios sąlygos atskleidė didelį potencialą transformacijų kryptingumui ir bendruomenių sutelktumui.

### **Estijos atvejis**

Estijoje gyvena 1 330 068 gyventojai. Šioje šalyje veikia 512 bendrojo ugdymo mokyklų, kuriose mokosi 155 000 mokinių (Estijos statistika, 2020–2021). Siekiant sumažinti COVID-19 plitimo riziką, 2020 m. kovo mėn. mokyklos vietos lygmeniu turėjo priimti konkrečius sprendimus. Valstybė laikosi pozicijos, kad bendrąsias rekomendacijas teikia Švietimo ir mokslo ministerija, o mokyklų savininkai (daugiausia – savivaldybės) ir vadovai turi priimti sprendimus, atsižvelgdami į vietos poreikius. Švietimo ir mokslo ministerija apžvelgė situaciją mokyklose, išskyrė iššūkius, su kuriais susiduria mokyklos, ir aptarė, kokios pagalbos tikimasi iš valstybės (Mägi, 2021). Per pastaruosius dvejus metus mokiniams ir mokytojams teko prisitaikyti prie nuotolinio mokymosi, o tai padaryti ypač sunku mokiniams, kuriems reikalinga papildoma pagalba. Todėl 2021–2022 mokslo metų pradžioje buvo laikomasi nuomonės, kad visų lygių švietimo įstaigos turi būti atidarytos ir kontaktinis mokymasis neturėtų būti ribojamas (Kudre, Pärna, Jürisson, 2021).

109 Estijos bendrojo ugdymo mokyklose atliktas tyrimas, kuriame dalyvavo 1 544 1–12 klasių mokiniai ir 1 270 1–12 klasių bendrojo ugdymo mokytojų. Šis tyrimas atskleidė, kad nuotolinio mokymosi metu mokymosi sunkumų turinčių

mokinių skaičius padidėjo 10 proc., t. y. mokiniai, kurie prieš tai neturėjo mokymosi sunkumų, su jais susidūrė mokydamiesi nuotoliniu būdu (Tammets ir kt., 2021). Pasak mokytojų, mokymosi sunkumų turinčių mokinių padaugėjo beveik dvigubai, maždaug ketvirtadalis mokinių, mokydamiesi nuotoliniu būdu, turėjo nuolatinių ir laikinų mokymosi sunkumų. Tokie rezultatai kelia nerimą, nes didėjantys mokymosi sunkumai gali turėti įtakos tolesniems mokinių mokymosi pasiekimų rezultatams. Norėdami palengvinti susidariusią padėtį, 40 proc. mokytojų, kasdien ar kas savaitę teikdami individualią pagalbą, prireikus padėjo šiems mokiniams (Tammets ir kt., 2021).

Estija pirmavo 2018 m. PISA reitinge Europos Sąjungos šalyse pagal vidutinius pasiekimus skaityme, matematikoje bei gamtos moksluose ir turėjo mažiausiai prastai besimokančių mokinių visose trijose tirtose srityse (OECD, 2019). Kalbant apie gyventojų skaitmeninius įgūdžius, Estija taip pat pasiekė aukštesnius nei vidutinius rezultatus ir padarė didelę pažangą didindama skaitmeninių mokymosi išteklių ir informacinių technologijų mokymosi prieinamumą (OECD, 2020a). Nors Estija, siekdama integruoti mokymosi sunkumų turinčius mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, įdėjo daug pastangų, tačiau šioje srityje vis dar yra tam tikrų iššūkių. Atslūgus pandemijos krizei, pagal mokinių poreikius diferencijuotas mokymo procesas yra pagrindinis švietimo elementas (Erss ir kt., 2021). Estijoje taip pat rekomenduojama teikti finansinę paramą mokyklų savininkams, kad bendrajame ugdyme būtų užtikrintas pagalbos teikimas specialiųjų mokymosi poreikių turintiems mokiniams (OECD, 2020a).

**Tarptautinio pasiekimų vertinimo rezultatai (PISA): Estijos kontekstas.** PISA (angl. *Program for International Student Assessment*, liet. Tarp-tautinė mokinių vertinimo programa) – tai EBPO (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD, liet. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija) vykdoma programa, kurios tikslas yra įvertinti penkiolikmečių žinias skirtingose švietimo sistemose visame pasaulyje. Estijoje tyrimo imtį sudarė 5 371 mokinys iš 231 mokyklos (49 proc. merginų ir 51 proc. vaikinų). Mokiniai, kurie mokosi pagal palengvintą ugdymo programą, tyrime nedalyvavo. Atsitiktinai atrinktų mokyklų mokiniai kas trejus metus laiko funkcinio skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų testus. Kiekvieno PISA tyrimo ciklo metu vienos minėtos srities mokinių pasiekimai tyrinėjami detaliau, o kitų dviejų – vertinamos bendros pasiekimų tendencijos. Atliktas PISA 2018 tyrimas buvo orientuotas į skaitymo

gebėjimus. Skaitymo dalyje buvo vertinama, kaip mokiniai supranta rašytinius tekstus ir kaip jie naudoja bei atpažįsta juose esančią informaciją (OECD, 2019).

PISA 2018 tyrimo duomenimis, Estijos mokiniai užėmė pirmąją vietą tarp Europos šalių visose trijose vertinamose srityse (OECD, 2019). Tarp visų EBPO šalių Estija taip pat užėmė pirmąją vietą skaitymo ir gamtos mokslų srityse bei trečiąją vietą matematikos srityje (OECD, 2019). PISA 2018 tyrimas rodo, kad skaitymo rezultatų pagerėjimas buvo užfiksuotas pasiskirstymo viršuje. Tyrime pateiktose skaitymo gebėjimų vertinimo užduotyse vertinami skirtingi skaitymo gebėjimų pasiekimų lygmenys: nuo pagrindinių gebėjimų, kurie laikomi minimaliais teksto supratimo reikalavimais (pvz., skaitytojas geba rasti vieną aiškiai matomoje teksto vietoje pateiktą informacijos fragmentą trumpame, sintaksiškai paprastame pažįstamo konteksto tekste) iki aukštų gebėjimų, kuriuos demonstruoja tik nedidelis skaičius mokinių (pvz., šio lygmens skaitymo užduotys paprastai reikalauja padaryti keletą išsamių ir tikslių išvadų, gebėti detalai ir tiksliai sugretinti bei palyginti; šios užduotys taip pat reikalauja diskutuoti ir vertinti). Estijoje aukščiausią skaitymo gebėjimų lygmenį pasiekusių mokinių skaičius išaugo nuo 6,1 proc. 2009 m. iki 13,9 proc. 2018 m. (EBPO šalių vidurkis – 8,6 proc.). Mokinių, kurių rezultatai žemesni už bazinį lygmenį, sumažėjo nuo 13,3 proc. 2009 m. iki 11,1 proc. 2018 m. (EBPO šalių vidurkis – 22,5 proc.) (OECD, 2019). Estijoje, kaip ir visose tyrime dalyvaujančiose šalyse, merginos gerokai lenkia vaikus skaitymo srityje (OECD, 2019).

PISA 2018 tyrimas rodo, kad aukščiausius rezultatus matematikos srityje pasiekusių mokinių dalis išaugo iki 15,5 proc. (EBPO šalių vidurkis – 10,9 proc.). Beveik 90 proc. Estijos mokinių pasiekė bazinį lygmenį matematikos srityje. Visuose PISA tyrimo cikluose Estijos mokiniai demonstravo stabilius aukštus gebėjimus gamtos mokslų srityje. Vis dėlto, 8,8 proc. mokinių nepasiekė bazinio lygmens (EBPO šalių vidurkis – 22 proc.), o 12,2 proc. mokinių sudarė aukščiausią lygmenį pasiekę mokiniai (EBPO šalių vidurkis – 6,8 proc.). Dalyvaudamos tarptautiniuose tyrimuose, šalys gauna informaciją apie savo švietimo sistemos rezultatus, kurie yra palyginami su kitų šalių rezultatais (OECD, 2019).

**Mokytojų tikėjimas ir netikėjimas mokinių potencialu sėkmingai mokyti.** Mokytojų įsitikinimai išryškėja mokymo kontekste – mokytojų taikomuose metoduose ir jų požiūryje į mokymo procesą (Voss ir kt., 2013). Manoma, kad mokytojų įsitikinimai kyla iš jų asmeninės patirties, susijusios su mokymu, ankstesnės buvimo mokiniais patirties ir mokykloje mokomų dalykų žinių (Richardson, 1996).

Per pastaruosius dvejus metus įvykę spartūs pokyčiai sukėlė mokytojams stresą ir paveikė jų savijautą, taigi, ir jų įsitikinimus (Erss ir kt., 2021, Mägi, 2021, Tammets ir kt., 2021). Tammets ir jos kolegų atliktame tyrime (2021 m.) teigiama, kad iš 109 Estijos mokytojų apie 75 proc. pastebėjo, jog nuotolinio mokymosi metu jų darbo krūvis padidėjo. Tuo laikotarpiu vaizdo pamokos padėjo užtikrinti, kad mokiniai įgytų reikiamų žinių. Nepaisant to, nustatyta, kad 25 proc. mokinių nedalyvavo nė vienoje vaizdo pamokoje (Tammets ir kt., 2021). Galima būtų teigti, kad tiek itin padidėjęs mokytojų darbo krūvis, tiek mokinių nenoras dalyvauti vaizdo pamokose galėjo lemti mokytojų netikėjimą savo mokinių pajėgumu sėkmingai mokytis.

Nustatyta, kad estų gimtosios kalbos pamokose mokytojai mieliau naudoja aktyvaus mokymosi mokymo strategijas (Käsper, Uibu, Mikk, 2020). Aktyvus mokymasis skatina mokinius aktyviai konstruoti mokymąsi ir dalyvauti jame (Konopka ir kt., 2015). Nors mokytojai labai mėgsta taikyti aktyvaus mokymosi metodus, tačiau juos taikant, kyla tam tikrų problemų. Daugelis veiklų, kurios būdingos mokymui per aktyvų mokymąsi (pvz., vaidmenų žaidimas, grupinių užduočių rengimas, demonstravimas ir modeliavimas), reikalauja daug išankstinio pasiruošimo ir yra daug lengviau pritaikomos mokant kontaktiniu, o ne nuotoliniu būdu. Be to, kai kurie mokytojai nepasitiki naujovėmis (pvz., darbu grupėse, aktyviu mokymusi), nes jiems trūksta reikiamų įgūdžių (Devine ir kt., 2013). Mokytojai, kurie jaučiasi nesaugūs, labiau vertina individualų mokymą, kurio metu mokiniai mokosi tyliai, o mokytojai gali suvaldyti klasę (Ng ir kt., 2010). Todėl tiek baimė, tiek žinių bei įgūdžių, susijusių su naujovėmis, trūkumas gali lemti mokytojų netikėjimą mokinių pajėgumu sėkmingai mokytis.

Nors kai kurie mokytojai netiki, jog jų mokiniai gali sėkmingai mokytis nuotoliniu būdu, beveik 75 proc. mokytojų sutiko, kad mokiniai, mokydamiesi nuotoliniu būdu, jų mokomajame dalyke įgijo papildomų naujų įgūdžių, kurių nebūtų įgiję mokydamiesi įprastiniu būdu (Tammets ir kt., 2021). Taip galėjo nutikti dėl to, kad mokytojai, siekdami savo tikslų, derino skirtingas mokymo strategijas. Mokiniai turi individualių poreikių ir gebėjimų, todėl mokytojai turėtų taikyti įvairias strategijas (Estijos mokymosi visą gyvenimą strategija, angl. *The Estonian Lifelong Learning Strategy*, 2014, 2020). Ne tik taikomos mokymo strategijos, bet ir aplinka lemia mokytojų tikėjimą savo mokinių pajėgumu sėkmingai mokytis. Kaip teigia Dong ir jo kolegos, maloni mokymosi aplinka turi teigiamos įtakos mokinių mokymosi rezultatams, pavyzdžiui, teksto suvokimo gebėjimams (Dong ir kt., 2019). Visiškai

nesvarbu, ar mokomasi kontaktiniu, ar nuotoliniu būdu, mokytojai abiem atvejais turi stengtis sukurti kuo malonesnę ir palankesnę aplinką.

### Latvijos atvejis

Per COVID-19 pandemiją Latvijoje buvo vykdomas kontaktinis, nuotolinis ir mišrusis mokymas. Jau 2020 m. kovo ir balandžio mėn. Švietimo ministerija ir Latvijos Respublikos nacionalinis švietimo centras parengė gaires, kaip organizuoti nuotolinį mokymą(si), kaip įvertinti mokinių pasiekimus nuotolinio mokymo(si) metu, kaip organizuoti prevencines veiklas įstaigose ir vasaros stovyklose. Po vasaros atostogų didelis dėmesys buvo skiriamas mokinių adaptacijai mokykloje grįžus prie kontaktinio mokymo(si). 2020 m. pavasarį Švietimo ministerija kartu su švietimo technologijų įmone „Edurio“ inicijavo plataus masto tyrimą, kurio tikslas – išsiaiškinti, su kokiais problemomis švietimo kontekste susidūrė mokiniai, mokytojai, tėvai ir suinteresuotosios šalys 2019–2020 mokslo metų pabaigoje<sup>1</sup>.

Kartu su įmone „Edurio“ reguliariai atliekami įvairių švietimo sričių tyrimai. Iki šiol apklausta daugiau nei 60 000 mokytojų, mokinių, tėvų ir mokyklų vadovų<sup>2</sup>.

Dar vienas vykdytas tyrimų projektas „EMU: Skola“ (EMU: Mokykla) (2021 m.) veikė kaip skaitmeninė pagalbos priemonė; siekiant užtikrinti mokinių emocinę gerovę ir laiku suteikti reikiamą pagalbą, buvo taikomas patikros metodas ir naudojami patikros klausimynai, taip į mokinių emocinės būklės stebėseną įtraukiant mokinius, mokytojus, klasių auklėtojus ir tėvus.

Vykdam valstybinės tyrimų programos „COVID-19 sušvelninimas“ projektą COVIDžive „Gyvenimas su COVID-19: koronaviruso krizės įveikimo Latvijoje įvertinimas ir rekomendacijos, kaip didinti visuomenės atsparumą ateityje“ (CoLife), švietimo srityje buvo išsamiai išanalizuoti mokymosi išteklių ir mokymosi platformos bei parengtos metodinės rekomendacijos švietimo įstaigoms ir politikams, kaip planuoti mokymą(si) ateityje. Ypatingas dėmesys buvo skiriamas bendradarbiavimui su tėvais, kurie nuotolinio mokymo(si) procese tapo mokytojų padėjėjais ir atstovais, ypač 1–3 klasių mokinių atveju, nes jiems dar trūksta mokymosi įgūdžių ir reikalinga pagalba mokantis namuose. Savanorystės pagrindais susibūrusios tėvų grupės „Tėvai geresniam švietimui“ iniciatyva buvo sukurtas naujas televizijos

<sup>1</sup> Edurio platforma. Prieiga internete: <https://edurio.lv/izm-gada-nosleguma-aptaujas>

<sup>2</sup> Latvijos Švietimo ir mokslo ministerija. Situacijos COVID-19 pandemijos laikotarpiu apžvalga. Prieiga internete: <https://www.izm.gov.lv/en/article/situation-caused-covid-19-latvia>

kanalas „Tava klase“ (Tavo klasė), kuris buvo transliuojamas nemokamose televizijos platformose „ReTV“ ir „Sportocentrs.com TV“. EBPO 2020 m. atliktoje COVID-19 krizės švietime analizėje teigiama, jog mokiniams skirtas televizijos kanalas „Tava klase“, kuris buvo sukurtas per dvi savaites ir nuo 2020 m. balandžio 6 d. vis dar rodomas, minimas kaip teigiamas sektinas pavyzdys. Jis padeda mokiniams, tėvams ir mokytojams, įgyvendinant nuotolinį mokymą(si) 1–6 ir vyresnių klasių mokiniams. Šiame projekte dalyvauja daugiau nei 70 mokytojų bei savanorystės pagrindais susibūrusi tėvų grupė (Burns, 2020).

Siekdama išsiaiškinti problemas, su kuriomis susiduriama, ir bendrai ieškoti jų sprendimo, Švietimo ir mokslo ministerija nuolat organizavo nuotolinius susitikimus su savivaldybių institucijomis, mokyklų vadovais, įvairiomis suinteresuotomis šalimis bei tėvų atstovais.

Už papildomai Švietimo ir mokslo ministerijos skirtus 5 mln. eurų nupirkti kompiuteriai vaikams iš nepasiturinčių šeimų, šalies mokykloms ir mokytojams. Didelės įmonės, tokios kaip „TET“ (telekomunikacijų įmonė), aprūpino mokyklas kompiuteriais ir kitais įrenginiais, kurie reikalingi siekiant užtikrinti normalų nuotolinį mokymą(si). IT centrai dirbo kartu su mokyklomis: kūrė mokymo(si) išteklius ir ruošė mokytojus nuotoliniam mokymui(si).

Šis krizės laikotarpis sutampa su dideliais Latvijos švietimo sistemos pokyčiais, kurie įgyvendinami ESF projekto „Skola 2030“ (Mokykla 2030) rėmuose („Kompetencijomis grįstas požiūris mokymosi kontekste“; šio projekto tikslas – švietimo sistemoje diegti kompetencijomis grįstą ugdymą, pradedant nuo darželių ir baigiant aukštosiomis mokyklomis, taip pertvarkant mokymo(si) turinį ir metodus naujose aplinkose, kuriose gausu technologijų. Projekto ekspertai sukūrė gaires, kaip dirbti šiose naujose aplinkose ir kaip įveikti krizinę situaciją. Taip pat sukurtas aplankas „Skola 2030“, kuriame talpinama įvairi metodinė medžiaga, šaltiniai, programų pavyzdžiai, medžiaga, skirta vaikams, turintiems protinę negalią, Brailio rašto pavyzdžiai ir t. t. Šio projekto metu mokytojai įgijo kompetencijų, reikalingų dirbti su nauju turiniu, taikant naujus metodus, keičiant mokymo stilių, įtraukiant į mokymo(si) procesą daugiau technologijų.

2020 m. net 2 000 mokytojų (2018 m. – 520 mokytojų), pasinaudodami valstybės biudžeto skirtomis lėšomis, tobulino savo skaitmeninio raštingumo įgūdžius. Nepaisant susiklosčiusios COVID-19 situacijos, dalykų olimpiados ir Baltijos šalių informatikos olimpiada buvo organizuojamos nuotoliniu būdu, kad mokiniai galėtų pademonstruoti savo sukauptas žinias ir įgytus įgūdžius.

2019 m. priimta Įgūdžių strategijos programa<sup>3</sup>. Priimtos naujos 2021–2027 m. švietimo gairės „Ateities įgūdžiai ateities visuomenei“, kur skaitmeniniai įgūdžiai yra laikomi universalių įgūdžių švietime dalimi. Šiame dokumente didelis dėmesys skiriamas įtraukiai mokyklai, įtraukiamam ugdymui. 2020–2021 m. specialiojo ugdymo programas vykdė 425 bendrojo ugdymo mokyklos. Įtraukiojo ugdymo tyrėja-ekspertė Rozenfelde (2020) atkreipia dėmesį į tai, kad būtina ugdyti mokytojų įgūdžius, kurie reikalingi dirbant įtraukiose mokyklose ir plėtojant bendrą supratimą mokyklose apie įtraukties kultūrą ir politiką.

2020 m. priimtos Švietimo įstatymo pataisos, apibrėžiančios nuotolinį mokymąsi, mišrųjų mokymąsi, hibridinį mokymąsi, kontaktinį mokymąsi.

Visos minėtos iniciatyvos, veiklos, bendradarbiavimas su suinteresuotosiomis šalimis ir tėvais užtikrino greitą perėjimą prie nuotolinio mokymosi, nepamirštant mokymosi rezultatų svarbos ir pirmenybės teikimo kontaktiniam mokymui(si) mokykloje. Niekas negali pakeisti žmogiškųjų santykių, bendravimo, bendradarbiavimo, ypač paauglystėje.

**PISA 2018 rezultatai apie studentų pasiekimus Latvijoje.** PISA 2018 tyrimas buvo orientuotas į skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų gebėjimų pasiekimų lygmenis. Atliekant tyrimą, taip pat buvo siekiama išsiaiškinti, kokios yra galimybės įgyti kokybišką išsilavinimą, koks socialinis klimatas vyrauja mokyklose ir kaip jis sąlygoja mokinių pasiekimus. Latvijoje vykdytame tyrime dalyvavo 5 985 penkiolikos metų amžiaus mokiniai iš 308 mokyklų. Jie pateko į 16 107 mokinių grupę, kurią sudarė mokiniai daugiausia gimę 2002 m.

Latvijos mokinių skaitymo gebėjimų rezultatai (479 balai) yra šiek tiek žemesni nei EBPO šalių vidurkis (487 balai). Lyginant 2018 m. tyrimo duomenis su 2015 m. duomenimis, skaitymo gebėjimų rezultatai sumažėjo 9 balais, tačiau, lyginant visų PISA tyrimų rezultatus nuo 2000 m., rezultatai šioje srityje yra stabilūs ir artimi EBPO šalių vidurkiui. Skaitymo gebėjimai yra aukštesni Rygos (sostinės) mokyklose nei kaimo mokyklose. Latvijos mokinių rezultatai matematikos srityje yra aukštesni (496 taškai) nei EBPO šalių vidurkis (489 taškai). Tai – aukščiausias pasiekimų lygis visuose PISA tyrimų cikluose.

<sup>3</sup> EBPO Įgūdžių strategija Latvijoje. Prieiga internete: <https://www.oecd.org/latvia/oecd-skills-strategy-latvia-74fe3bf8-en.htm>

Pasiekimų rezultatų vidurkis gamtos moksluose (487 taškai) praktiškai atitinka EBPO šalių vidurkį (489 taškai). Pasiekimų lygis statistiškai nesiskiria visuose PISA cikluose taip, kaip matematikos srityje. Tai leidžia daryti išvadą, kad mokymo(si) lygis yra stabilus.

PISA tyrimo duomenys rodo, kad internetas yra iš tiesų svarbus, tačiau jis turi būti naudojamas tikslingai. 47,2 proc. mokinių internetu naudojasi ne ilgiau kaip valandą per dieną, tačiau jų pasiekimai yra aukštesni nei tų mokinių, kurie internetu naudojasi ilgiau arba visai juo nesinaudoja. Pažymima, kad tiek mokymo, tiek mokymosi procese IKT yra naudojamos daug kokybiškiau, o mokinių mokymosi rezultatai pagerėjo.

Remiantis PISA 2018 tyrimo rezultatais, Latvija turi siekti sukurti vaikų gerovę mokykloje užtikrinančią aplinką, kur būtų užkirstas kelias mobingui ir griežčiau žiūrima į pamokų lankomumą. PISA 2022 tyrimas padės atskleisti COVID-19 poveikį ir nuotolinio mokymosi rezultatus.

**Mokinių pasiekimus lemiantys veiksniai ir mokymosi kliūčių įveikimas.** Socialinės ir ekonominės sąlygos vis dar išlieka viena pagrindinių kliūčių mokinių pasiekimams. Vis dar skiriasi mokymas(is) kaimo mokyklose ir didmiesčių mokyklose; vaikai iš nepasiturinčių šeimų nesulaukia pagalbos namuose, jiems trūksta materialųjų išteklių, IKT; tėvai negali padėti mokiniams mokytis, nes patys neturi tinkamo išsilavinimo (OECD, 2020b; Daniela, Rubene, Rudolfa, 2021). COVID-19 situacijos analizė Latvijoje atskleidė, kad 56 proc. tėvų (iš 3 840 atsakymų) teigė, kad jiems namuose trūksta kompiuterių, ypač jei šeimoje yra daugiau nei vienas besimokantis vaikas. Kokybiniam tyrimo dalyvavę tėvai (EduRio rezultatai, 2020) nurodė, kad negali padėti savo vaikams, nes turi ribotą interneto prieigą. Tik 29 proc. tėvų (9 854 atsakymai) teigė, kad jie turi stabilų internetą ir visus įrenginius, reikalingus dalyvauti nuotolinio mokymosi procese.

COVID-19 krizės metu prastai besimokantiems ir menkus IKT įgūdžius turintiems mokiniams buvo sunku dalyvauti mokymosi procese, dalis jų mokėsi daugiau nei 6 val. per dieną. 36 proc. iš daugiau nei 10 000 mokinių skyrė daug daugiau laiko mokymuisi nei įprastai, tik 13 proc. mokinių mokėsi kaip įprasta. Taip yra dėl to, kad mokytojai užduoda atlikti daug daugiau užduočių namuose nei įprastai, o mokantis kontaktiniu būdu, mokiniai daug užduočių padaro per pamokas (EduRio, 2020). Mokytojai turėtų apgalvoti nuotolinio mokymo(si) metodiką, nes ji skiriasi



nuo kontaktinio mokymo(si) metodikos (Hodges ir kt., 2020). Žinoma, mokant nuotoliniu būdu, nereikėtų pamiršti ir tradicinio mokymo būdų (OECD, 2020b). Labai svarbu, kad mokymas būtų aiškus (OECD, 2020b). Mokymas klasėje – vienas svarbiausių veiksnių, turinčių įtakos mokinių pasiekimams. Mokytojo užduotis yra užtikrinti kokybišką mokymą, nustatyti mokymosi tikslus ir įvertinti žinių lygį. Jei reikalavimai mokiniams pateikiami nesuprantamai arba jeigu mokymas yra nuobodus, mokiniams gali būti labai sunku pasiekti numatytus mokymosi rezultatus. 52 proc. mokinių (23 176 atsakymai) teigė, kad pats mokymas ir informacijos pateikimas buvo gana aiškūs, tačiau 37 proc. mokinių nurodė, jog jiems pateiktos užduotys buvo neaiškios (Eduro, 2020). Mokiniai šiandien yra kitokie nei buvo prieš 10–15 metų; siekiant išlaikyti jų susidomėjimą ir norą mokytis ugdyti savo motyvaciją, jie turi užsiimti įvairia veikla (Rubene, 2020). O ką gi mokiniai veikė per nuotolines pamokas (Eduro, 4 716 atsakymų)? Jie kūrė ir išsaugojo „Word“ dokumentus (64 proc.), atliko interaktyvias užduotis internete (58 proc.), ieškojo informacijos, klausėsi mokytojų pristatymų, žiūrėjo televizijos kanalą „Tava klase“, dalyvavo vaizdo pamokose. Darytina išvada, kad į mokymosi procesą aktyviai buvo įsitraukę tik 40 proc. visų apklaustų mokinių. Galima teigti, kad mokymo technologijos, supratimas, kaip jaučiasi mokiniai, individualus požiūris į mokinius yra labai svarbūs kiekvienam mokytojui, o mokytojo veiksnys, kaip atskleidė Suomijos patirtis, lemia mokinių sėkmę mokymosi procese.

Mokinių požiūriui ir motyvacijai didelę įtaką daro parama, kurios jie sulaukia tiek iš savo tėvų, tiek iš savo mokytojų. Nustatyta, kad, ugdant mokinių teigiamą požiūrį į mokymąsi ir jų motyvaciją, svarbios įvairios šeimos ir mokytojų teikiamos paramos mokiniams formos, įskaitant tėvų teikiamą praktinę ir emocinę paramą bei mokytojų entuziazmą ir taikomas technologijas (OECD, 2020b; Daniela ir kt., 2021). Ne visos šeimos galėjo padėti savo vaikams dėl laiko stygiaus, skaitmeninių įgūdžių trūkumo, išsilavinimo stygiaus ir nesupratimo, kaip vyksta mokymas mokykloje. Tiek vaikams, tiek tėvams buvo organizuojama mažai nuotolinių kursų apie tai, kaip naudotis skaitmenine mokymosi medžiaga bei skaitmeninėmis mokymosi platformomis. Dėl šios priežasties tėvai padėjo savo vaikams taip, kaip suprato. Jaunesnių klasių mokiniams reikėjo daugiau nuolatinės paramos nei vyresnių klasių mokiniams (OECD, 2020b; Daniela ir kt., 2021).

## LITERATŪRA

- Burns, T. (2020). Responding to Coronovitus: Back to school, The OECD Forum Network
- Daniela, L., Rubene, Z., Rudolfa, A. (2021) Parents' Perspectives on Remote Learning in the Pandemic Context. *Sustainability* 2021, 13, 3640. <https://www.mdpi.com/journal/sustainability>
- Devine, D., Fahie, D., McGillicuddy, D. (2013). What is 'Good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), 83–108.
- Dong, Y., Wu, S. X., Wang, W., Peng, S. (2019). Is the student-centered learning style more effective than the teacher-student double-centered learning style in improving reading performance? *Frontiers in Psychology*, 10, 26–30. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02630>
- Erss, M., Lauristin, M., Loogma, K., Sarv, E. S. Sirp, L. (2021). *The second COVID-19 spring from the perspectives of students, teachers and parents: The follow-up study of Estonian distance learning by Estonian Education Forum*. Tallinn, Tartu: Estonian Education Forum.
- Galkiene, A., Monkevičienė, O. (2021). Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. Springer Nature. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/50729>
- Hačegan, C. B., Hodorogea, A. C., Talaş, D. A., Milevoj, K. G., Petrović, B., Sivickiene, R., Đurić, A. (2022). Students' satisfaction with online learning at the beginning of the SARS-COV-2 pandemic. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 12(1).
- 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-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jusienė, R., Baukienė, E., Braidokienė, R. (2021). Risk of behavioural and emotional disorders in lithuanian school aged children as assessed with SDQ during the second lockdown due to COVID-19. *Psichologija*, 64, 77–85. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2021.43>
- Käsper, M., Uibu, K., Mikk, J. (2020). Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension. *Education* 3–13, 48(5), 512–526. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1623282>
- Konopka, C. L., Adaime, M. B., Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: Some considerations. *Creative Education*, 6, 1536–1545. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Kudre, D., Pärna, K., Jürisson, M. (2021). Koroonaviiruse levikut piiravad meetmed koolis: Teaduskirjanduse süstemaatiline ülevaade ja soovitusel. [Measures to limit the spread of coronavirus in schools: A systematic overview and recommendations of scientific literature.] Tartu: Institute of Family Medicine and Public Health of the University of Tartu.
- LR Seimas (2020). Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45<sup>1</sup> straipsniu įstatymas. 2020, Nr. XIII-3268. [žiūrėta 2023-02-23]. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c630c07711eaae0db016672c8a9c>
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. [žiūrėta 2023-02-23]. <https://www.docdroid.net/OHqeBsc/lietuva2030.pdf#page=29>

- Mägi, E. (2021). *The school year 2020-2021 in Estonia during COVID-19: country report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/52883, JRC125454>.
- Mažgon, J., Kalin, J., Kaminskienė, L., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Ermenc, K. S. (2021). Coping With Challenges of the COVID-19 Lockdown in Public Education of Lithuania and Slovenia: Views of School Heads. *Pedagogika*, 143(3), 5–22. <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.1>
- Miltenienė, L., Valuckienė, J., Damkuvienė, M., Balčiūnas, S., Petukienė, E., Bugenytė, M. (2022). Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas*, 1(44), 9–54. <https://doi.org/10.15388/se.2022.vi144.11>
- Moskvina, J. (2021). Skaitmeninis mokymas-Lietuva tarp kitų Europos Sąjungos šalių. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (47), 52–68. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.4>
- Ng, W., Nicholas, H., Williams, A. (2010). School Experience Influences on PreService Teachers' Evolving Beliefs about Effective Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2020a). Education Policy Outlook: Estonia. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf>
- OECD (2020b). Education Policy Outlook: Latvia. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Latvia-2020.pdf>
- OECD Skills Strategy Latvia: Assessment and Recommendations (2019). <https://www.oecd.org/latvia/oecd-skills-strategy-latvia-74fe3bf8-en.htm>
- Railienė, A., Merfeldaitė, O., Prakapas, R. (2021). COVID-19 lessons: experience in organization of distance pre-school education. *Digital Education Review*, (40), 141–153. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.141-153>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, pp.102–119. New York: Macmillan.
- Rozenfelde, M. (2020). Speciālās vajadzības agrāk un tagad.(Special needs now and in the past), News letter of School 2030, June, Nr. 2.
- Rubene, Z. (2018). Digital Childhood: Some Reflections from the Point of View of Philosophy of Education. In Daniela L. (Ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education* (pp. 64–77). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, (1), 10–52. <https://doi.org/10.21277/se.vi141.526>
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., Sirk, M. (2021). Eriolukorrasit tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile. Vahearuanne. [Experiences of distance learning due to an emergency situation and its impact on the Estonian general education system. Interim report.] Tallinn University.
- Tumlovskaja, J., Prakapas, R. (2020). Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemiantys veiksniai: Lietuvos atvejis. *Pedagogika*, 2020, t. 137, Nr. 1, p. 105–116 / Vol. 137, No. 1, pp. 105–116, 2020. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.6>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., Hachfeld, A. (2013). Mathematics Teachers' Beliefs. In Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S., Neubrand M. (Eds.),

Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers, *Mathematics Teacher Education*, vol 8. Boston, MA: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_12)

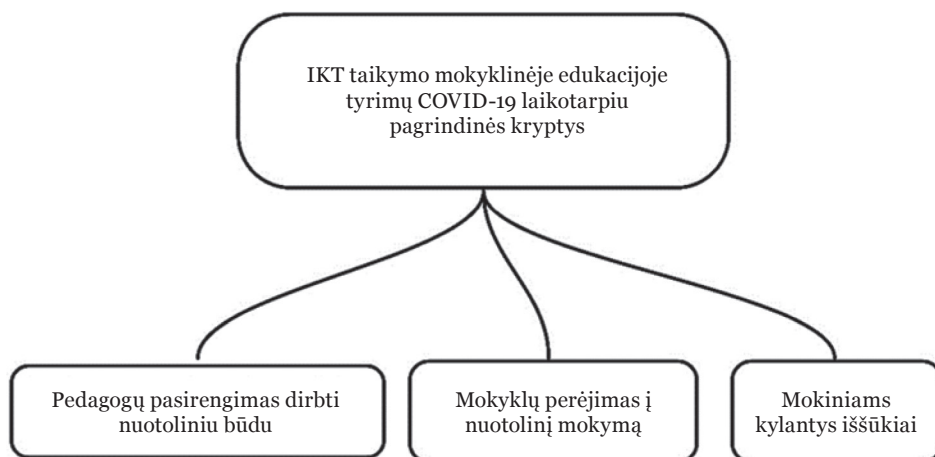
Žėkaitė, J., Schoroškienė, V., Adomaitytė-Subačienė, I., Speičytė-Ruschhoff, E. (2021). Skaitmeninės atskirties veidai: formaliąjo ugdymo dalyvių požiūris į skaitmeninę atskirtį ir jo kaita nuotolinio ugdymo laikotarpiu pandemijos sąlygomis. *Acta paedagogica Vilnensia*, 47, 39–51.

Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., Jakaitienė, A. (2020). Švietimo tikslų transformacija į rezultatų rodiklius Lietuvos ir tarptautinėje švietimo politikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 18–33. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.2>

## 1.4. IKT tyrimai COVID-19 pandemijos laikotarpiu: priemonės ugdymo proceso modeliavimui ir pastoliavimui

*Judita Kasperičienė, Natalija Ignatova*

COVID-19 pandemija sukėlė didžiausius XXI a. švietimo sistemų sutrikimus žmonijos istorijoje. Pandemija paveikė daugiau nei 1,6 mlrd. mokinių bei suaugusiųjų, besimokančių daugiau nei 200 pasaulio šalių. Mokyklų, universitetų bei kitų ugdymo įstaigų uždarymas bei mokymo(si) procesų migravimas iš kontaktinio į nuotolinį mokymą(si) paveikė daugiau nei 94 proc. viso pasaulio mokinių (Pokhrel, Chhetri, 2021). Tai sukėlė milžiniškus pokyčius ne tik švietimo, bet ir visose mūsų gyvenimo srityse. Socialinis nutolinimas ir judėjimą ribojanti politika smarkiai sutrikdė tradicines įvairių šalių, įskaitant ir Lietuvos, Latvijos bei Estijos, švietimo praktikas.



**2 pav.** IKT naudojimo bendrojo ugdymo mokykloje COVID-19 pandemijos laikotarpiu pagrindinės tyrimų kryptys

IKT tyrimai COVID-19 pandemijos laikotarpiu vystėsi šiomis kryptimis: a) analizuojamas mokytojų pasirengimas dirbti nuotoliniu būdu, siekis derinti profesinį bei asmeninį gyvenimą, socialiniai, psichologiniai, technologiniai iššūkiai; b) mokyklų perėjimas iš kontaktinio į nuotolinį mokymą, mokymo proceso kaita,

nuotoliniu arba mišriuoju mokymo modeliu grįstos ugdymo strategijos, IKT naudojimo ugdymo procese iššūkiai; c) mokiniams (gabiems, turintiems ugdymosi ir emocinių sunkumų, specialiųjų poreikių, tam tikro amžiaus vaikams) kylantys nuotolinio mokymosi iššūkiai (2 pav.).

Mokytojų pasirengimo naudoti IKT bei jų naudojimo pamokoje tyrimuose dažniausiai taikoma technologinė-pedagoginė turinio žinių sąranka (Adipat, 2021; Mishra, Koehler, 2006). Ši sąranka leidžia paaiškinti, kaip mokytojas kuria esmines žinias, reikalingas technologijų integravimui į mokymo procesą, bei atkreipia dėmesį į sudėtingą, daugialypį bei situacinį šių žinių pobūdį. Mishra ir Koehler (2006) teigimu, apgalvotam pedagoginių technologijų (įskaitant ir IKT) naudojimui reikia įvaldyti sudėtingas ir kompleksines technologines-pedagogines bei turinio žinias ir praktinius gebėjimus. Tęsdami IKT naudojimo pandemijos kontekste tyrimus bei išanalizavę daugeliui mokytojų kilusius iššūkius, Sari ir Nayir (2020) nustatė, jog pagrindiniai mokytojams kylantys sunkumai yra susiję su nuotolinio mokymo pasiekiamumu, lankstumu, pedagoginiais sprendimais bei švietimo politika. Šis tyrimas (kokybinė turinio analizė) atliktas Turkijoje pirmojo COVID-19 karantino metu. Sari ir Nayir patvirtino, jog mokytojai susiduria su sunkumais dėl nestabilios prieigos prie interneto, fizinės infrastruktūros trūkumo, klasės valdymo žinių bei įgūdžių ir žmogiškųjų išteklių stygiaus. Antrasis iššūkis buvo susijęs su mokytojų bei mokinių elgesiu. Mokytojai turėjo įvaldyti naujas, inovatyvias darbo su mokiniais strategijas (viena iš jų – pastoliavimas), taikyti naujas virtualias priemones klasei valdyti, bendrauti ir bendradarbiauti su kitais pedagogais, mokinio šeimos nariais, ekspertais ir specialistais. Mokslininkai kėlė prielaidą, jog visi ugdymo proceso dalyviai nebuvo pasirengę nuotolinio ugdymo procesui, daugeliui trūko palaikymo, technologinės pagalbos, žinių bei patirties. Kuromiya su bendraautoriais (2022) analizavo įsitraukimą į mokymąsi, pasitenkinimo lygį ir nerimą dėl virtualiai pateikiamos mokymo medžiagos įsisavinimo. Rezultatai parodė, kad vienas esminių mokytojui kylančių nuotolinio mokymo iššūkių yra siejamas su mokinių motyvacijos mokytis palaikymu. Siekiant įtraukti kiekvieną mokinį (taip pat ir tą, kuris turi elgesio ar ugdymosi sunkumų), reikia mažinti visų mokinių nerimą ir išankstines nuostatas, kad, mokantis virtualiai, gali kilti sunkumų suprasti mokomąją medžiagą. Kai kurie mokiniai turi nugalėti baimes, kad galėtų klausti, tikslintis ir diskutuoti su mokytoju.

Kumpikaitės-Valiūnienės ir kitų tyrėjų (2021) teigimu, institucinė parama turi teigiamą poveikį darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrai bei pedagogo gerovei,

taip pat su pedagoginiu darbu, mokiniais bei asmeniniu gyvenimu susijusio psichologinio ir emocinio perdegimo mažinimui. Mokytojų IKT kompetencijos tobulinimą, inovatyvius IKT naudojimo mokykloje sprendimus bei priemones virtualaus ugdymo proceso modeliavimui analizavo Schildkamp ir kt. (2020). Šie mokslininkai išskyrė pagrindinius mokytojų profesinio tobulėjimo elementus: 1) poreikį tobulinti technologines žinias bei ieškoti mokomosios medžiagos ir technologinių jos vaizdavimo sprendimų sąsajos; 2) siekį aktyviai mokytis iš ekspertų bei IKT specialistų, profesiskai tobulėti bei dalytis gerosios praktikos pavyzdžiais; 3) norą tobulinti technologijų naudojimo žinias bei praktinius įgūdžius. Be šių trijų esminių mokytojų profesinio tobulėjimo elementų, susijusių su mokomąja medžiaga, didaktiniais sprendimais bei praktiniu taikymu, mokslininkų teigimu, svarbu ir nuolatinė refleksija bei savirefleksija, „reagavimas“ į besikeičiančią edukacinę situaciją bei mokinių poreikius. Pozo ir kt. (2021) tyrimas patvirtino, kad mokytojai dažniau taiko reprodukcinės nei konstruktyviosios veiklos. Šie mokslininkai nustatė, jog karantino sąlygomis mokytojai dažniausiai naudojo tas ugdymo veiklas, kurios skatino žodinių mokymąsi. Grupinės ir bendradarbiavimu grįstos ugdymo veiklos buvo mažiausiai paplitusios. Pozo su kolegomis, išanalizavę, kokius mokymo metodus mokytojai naudoja nuotolinio mokymo metu, išskyrė keturis mokymo profilius, priklausančius nuo skaitmeninių priemonių bei technologijų naudojimo dažnio ir tipo. Priklausomai nuo to, kiek mokytojai iki karantino buvo įgudę taikyti skaitmenines technologijas kontaktinėse pamokose, šie profiliai buvo suskirstyti į pasyvaus (labai mažai naudojančio IKT), aktyvaus (dažnai naudojančio IKT), reproduktyvaus (naudojančio reproduktyvaus ugdymo metodus bei įvairias skaitmenines technologijas) ir interpretuojančio (daugiausia naudojančio IKT ir įvairius skaitmeninius įrankius).

Naujausi **hibridinio mokymosi dizaino tyrimai**, atlikti Australijos universitetuose, kuriant naujas mokymosi erdves, atskleidė praktikos teorijos kūrimo naudingumą, vykdant mokslinių tyrimų ir plėtros veiklą (Goodyear, 2020). Mokymosi erdvės dizaino praktikos teoretizavimo bandymai, projektuojant hibridinį mokymąsi universitetuose, atskleidė iššūkių kompleksiskumą. Tyrimai rodo, kad, projektuojant naujas erdves hibridiniam mokymuisi, normatyviniai mokymosi dizaino modeliai yra netinkami, o dizaineriai-praktikai rekomenduoja naudoti kitus būdus, kurie viršija esamų mokymosi dizaino (angl. *instructional design*) modelių galimybes. Goodyear (2020) skyrė dėmesio atvejams, kurie yra svarbiausi, norint

suprasti hibridinio mokymosi dizainą, ypač situacijose, kai studentai aktyviai per-tvarko tai, kas jiems sukurta. Tai atvejai, kurie labiau susiję su aukštuoju mokslu, ta-čiau jie turi įtakos mokymosi projektavimui kituose švietimo sektoriuose, įskaitant bendrąjį ugdymą. Goodyear (2020), atlikęs dizaino praktikų tyrimus, nustatė, jog ugdymo galimybės gerėja, kai mokymosi erdvės dizainą kartu su dėstytojais kuria ir studentai. Tradicinėse praktikose, mokytojų-dizainerių siūlomos užduotys moki-niams yra planuojamos, atsižvelgiant į darbo praktikos reikalavimus ir aplinkybes. Tačiau tik retais atvejais tokios užduotys padeda atlikti daugiau, nei tik pakartoti esamą gerąją praktiką. Reikšminga tai, kad retai kada atsižvelgiama į studentų veiklos pasiūlymus, kurie paverčia vienkartinę patirtį „čia ir dabar“ produktyvia platesnio mokymosi galimybe. Deja, studentų pasiūlyta veikla suvokiama kaip uni-kali, todėl retai pasitaiko dizainų, paprastai ugdančių gebėjimų perkėlimo įgūdžius. Tai nustatyta daugelyje situacijų, pradedant laboratorijose atliekamomis gamtos mokslų pamokomis ir baigiant gelbėjimo pratybomis kalnuose (Goodyear, 2020).

Kokių mokymosi sunkumų COVID-19 sąlygomis patiria specialiųjų poreikių turinys vaikai, tyrė Mete Yesil su bendraautorais (2021). Mokslininkai teigė, jog COVID-19 neigiamai paveikė daugiau nei 90 proc. tirtų šeimų, nes pablogėjo vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, kasdienė rutina, prailgėjo vaiko praleidžiamas laikas prie ekranų. Šie pokyčiai darė įtaką vaiko raidai, mokymosi pasiekimams bei emocinei būsenai. Tyrimas parodė šeimos bei mokytojų tarpusavio bendravimo bei bendradarbiavimo vaiko labai svarbą. Parmigiani ir bendraautorų (2021) teigimu, veiksminga skaitmeninė įtrauktis priklauso ne tik nuo skaitmeninių technologijų įvaldymo bei naudojimo ugdymo procese, bet ir nuo mokytojo bei mokyklos san-tykio su vaiko šeima, mokytojų tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo vaiko labai, aktyvių mokymo metodų naudojimo, ugdomųjų veiklų individualizavimo, asinchroninių bei sinchroninių ugdymo metodų taikymo, mokant nuotoliniu būdu bei siekiant įtraukti kiekvieną mokinį.

## LITERATŪRA

Adipat, S. (2021). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Technology-Enhanced Content and Language-Integrated Learning (T-CLIL) Instruc-tion. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6461–6477.



- Goodyear, P. (2020). Design and co-configuration for hybrid learning: Theorising the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*, 51(4). <https://doi.org/10.1111/bjet.12925>
- Kumpikaitė-Valiūnienė, V., Duobienė, J., Liubinienė, V., Kasperiušienė, J., Tandzegolskienė, I. (2021). Impact of institutional support on educators' subjective well-being during the transition to virtual work due to COVID-19 lockdown. *Journal of Management & Organization*, 27(6), 1150–1168
- Kuromiya, H., Majumdar, R., Miyabe, G., Ogata, H. (2022). E-book-based learning activity during COVID-19: engagement behaviors and perceptions of Japanese junior-high school students. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 1–15.
- Mete Yesil, A., Sencan, B., Omercioglu, E., Ozmert, E. N. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on children with special needs: A descriptive study. *Clinical Pediatrics*, 61(2), 141–149.
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054.
- 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), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Pokhrel, S., Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future*, 8(1), 133–141.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Cabellos, B., Sánchez, D. L. (2021). Teaching and learning in times of COVID-19: Uses of digital technologies during school lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12, 656776.
- Sari, T., Nayır, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid- 19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education* (2014–6418), 9(3), 328–360. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.17583/qre.2020.5872>
- Schildkamp, K., Wopereis, I., Kat-De Jong, M., Peet, A., Hoetjes, I. (2020). Building blocks of instructor professional development for innovative ICT use during a pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 281–293

## 1.5. IKT technologijų, prisidedančių prie ugdymo gerinimo, naudojimas: nuotolinis ir kontaktinis ugdymas

*Judita Kasperičienė, Natalija Ignatova*

Informacinės ir komunikacinės technologijos tampa nepakeičiama švietimo sistemos dalimi (Mägi, 2021). Pastarąjį dešimtmetį mokslininkai siūlė įvairias klasifikacijas, susijusias su mokytojų aktyvumu naudoti IKT pamokoje (Poza ir kt., 2021; Comi ir kt., 2017). Pagal IKT naudojimo intensyvumą pamokoje, Tondeur, Valcke ir Van Braak (2008) išskiria tris IKT naudojimo būdus: naudojimąsi kompiuteriu pagrindinėms mokymo reikmėms (pvz., specializuotos programos), naudojimąsi kompiuteriu kaip informacine priemone (pvz., paieškai ar socialinei tinklaveikai) ir naudojimąsi kompiuteriu kaip mokymo bei mokymosi priemone (pvz., interaktyviam mokymui). Šiuolaikiniame nuotoliniame ugdyme ypač svarbūs tampa du Tondeur, Valcke ir Van Braak (2008) išskirti IKT naudojimo būdai – IKT naudojimas informacijos paieškai bei įvairių skaitmeninių priemonių ir įrankių naudojimas mokomajai medžiagai pateikti, pamokai organizuoti, vertinti bei įsivertinti mokymo(si) pasiekimus. IKT naudojimas informacijos paieškai orientuotas į informacijos perdavimą bei prieigą prie jos ir paprastai vadinamas į mokytoją (arba mokomąją medžiagą) orientuotu naudojimu. Skaitmeninių priemonių ir įrankių naudojimas mokomajai medžiagai pateikti, pamokai organizuoti, vertinti bei įsivertinti vadinamas į mokinį orientuotu naudojimu. Į mokinį orientuotas mokymo procesas lavina ne tik dalyko, bet ir įvairias bendrąsias kompetencijas – savarankišką ir savireguliacinį mokymąsi, bendradarbiavimą, kritinį mąstymą, argumentavimą, problemų sprendimą ir kt.

Nuotolinio mokymosi metu mokytojams teko naudoti įvairius IKT įrankius. Netgi daug patirties turintys mokytojai suprato, kad reikia dar daug papildomai mokytis patiems (Bergdahl, Nouri, 2020). Plačiai siūlomi IKT įrankiai leido organizuoti vaizdo pamokas realiuoju laiku, iš anksto įrašyti pamokas, pratybas, seminarus, bendradarbiauti, dalytis medžiaga, naudoti mokymosi valdymo sistemas ir pasinaudoti socialinių tinklų svetainių transliavimo funkcijomis (Bozkurt ir kt., 2020). Vis dėlto, nemaža dalis užsienio mokytojų, nepaisant gausybės įvairių IKT įrankių, užduotis mokiniams kuria patys ir dažnai naudoja teksto apdorojimo programinę

įrangą (Tammets ir kt., 2021). Šie tyrėjai nustatė, jog pusė jų tirtų mokytojų savo mokomo dalyko pamokose kasdien ar kas savaitę naudoja IKT aplinkas, skirtas vaizdo pamokoms kurti bei organizuoti. Tačiau 21 proc. mokytojų nesinaudoja IKT teikiamomis galimybėmis (Tammets ir kt., 2021). Taip gali būti todėl, kad mokytojai apie skaitmeninių mokymosi išteklių galimybes žino per mažai (Erss ir kt., 2021). Dėl šios priežasties IKT teikiamos galimybės vis dar nėra visiškai ir tikslingai išnauojamos (Mägi, 2021).

Nuotolinio mokymosi kontekste mokymui reikalingas pasiruošimas ir planavimas mokytojams yra naujiena (Luik, Lepp, 2021; Lepp ir kt., 2021). Jei mokytojai nėra tinkamai apmokomi ir nesulaukia reikiamos pagalbos, jie gali jaustis nesaugūs ir pirmenybę teikti ikipandeminiam ugdymo modeliui, t. y. mokymui gyvai (kontaktiniu būdu), nenaudojant technologijų. Praktikos laikotarpis kontaktinio mokymosi metu, t. y. nuotoliniam mokymuisi skirtų užduočių išbandymas, pasiteisino ir padėjo paruošti mokinius savarankiškam darbui nuotolinio mokymosi laikotarpiu (Mägi, 2021).

Nuotolinio mokymosi metu bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai taikė skirtingus mokymo metodus. Tammets ir jos kolegos (2021) išskyrė tris mokymo metodus, kuriuos dažniausiai naudojo mokytojai. Pirmojo metodo pagrindą sudaro individualios užduotys, pavyzdžiui, skaitmeninės mokymosi medžiagos naudojimas individualioms užduotims atlikti, ir mokinių rezultatų skaitinis įvertinimas. Antrasis metodas yra paremtas daugiadisciplinėmis mokymosi veiklomis, tokiomis kaip projektinis mokymasis, tiriamosios ir kūrybinės užduotys, rašto darbas, darbas grupėse, papildomos mokomosios medžiagos paieška ir savarankiškas užduočių kūrimas, bei integruota mokymosi veikla ir specialiu mokinių mokymusi. Trečiasis metodas – sinchroninis mokymas – kai mokytojas toliau įprastai veda pamokas, tik šiuo atveju vedamos vaizdo pamokas. Mokytojai taikė skirtingus mokymo metodus, o tai reiškia, kad nuotolinio mokymosi metu jaunesni mokiniai patyrė didesnę mokymo įvairovę (Tammets ir kt., 2021).

Suryani ir kt. (2021) gamtamokslų dalykų pamokų „Google Classroom“ aplinkoje tyrimai parodė, jog mokinių mokymosi rezultatai gerėja, kai yra galima mokytis mišriuojamu būdu. Tyrimas parodė, jog „Google Classroom“ aplinka gali būti puikiu įrankiu ugdymo proceso pastoliavimui ne tik STEAM, bet ir kitų dalykų pamokose. Yu (2021), praplėsdamas ir papildydamas Suryani ir kt. (2021) rezultatus, analizavo mokinių arba studentų tarpusavio bendravimą, dalyvavimą virtualiose

bendruomenėse, mokymąsi bendradarbiaujant ir nustatė, jog įvairūs virtualių mokymo(si) aplinkų įrankiai bei galimybės padeda mokiniui ne tik suprasti pamokos medžiagą, bet ir gauti visokeriopą pagalbą iš mokytojo bei kitų grupės narių, bendraklasių. Be to, Yu (2021) tyrimas atskleidė lyties bei asmenybės bruožų poveikį mokymosi internetu rezultatams, o tai ypač svarbu mokytojams COVID-19 pandemijos metu. Tyrimo įžvalgos leidžia mokytojams gerinti internetinio mokymo veiksmingumą, žinant, jog bendravimas bei internetinis atsakas tarp skirtingos lyties mokinių skiriasi.

Kai mokytojai turi skaitmeninio raštingumo įgūdžių ir žino, kaip naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis, šios technologijos gali turėti teigiamos įtakos mokinių mokymuisi. Net ir kontaktinio mokymosi kontekste yra daugybė būdų, kaip IKT integruoti į mokymąsi klasėje, pavyzdžiui, naudojant skaitmenines interaktyviasias lentas ar net pačių mokinių išmaniuosius telefonus arba kitus mokymuisi tinkamus įrenginius. Skaitmeninių įgūdžių turintys mokytojai mokymosi procese gali pateikti mokiniams sudėtingų, kūrybinių ir individualizuotų užduočių, kurios padės ugdyti kritinį mokinių mąstymą. Ankstesni tyrimai parodė, kad nėra vienos geros programos ir kad įvairios technologijos, jei yra naudojamos tinkamai ir tikslingai, gali prisidėti prie mokinių ugdymo (Bozkurt ir kt., 2020).

Lietuvos mokykloms nuotolinis ugdymo modelis nebuvo naujas, tačiau karantino laikotarpiu bendrojo ugdymo mokyklos, siekdamos padėti mokiniams sėkmingai įsitraukti į nuotolinio ugdymo(si) procesą, susidūrė su įvairiais iššūkiais ir barjerais. Technologiniai barjerai (tokie, kaip įrangos trūkumas, interneto ryšio problemos, informacinių ir komunikacinių technologijų (IKT) grįstų priemonių ir paslaugų kaina, skaitmeninių įgūdžių stoka (Rahiem, 2020) privertė skubiai spręsti aprūpinimo technine bei programine įranga mokykloms, skaitmeninių edukacinių paslaugų prieinamumo klausimus. Mokyklos buvo paskatintos tobulinti IKT kompetencijas, ieškoti naujų, IKT grįstų ugdymo organizavimo formų bei metodų ir mokymosi išteklių (Merfeldaitė, Prakapas, Railienė, 2020; Lepp ir kt., 2021). Mokinių patiriami mokymosi ir emociniai sunkumai, prisitaikant prie mokymosi virtualioje erdvėje, skaitmeninis nuovargis (Jusienė ir kt., 2021) formavo mokyklų požiūrį į tai, kaip turėtų keistis ugdymo procesas, kas galėtų tapti nauja norma (Miao ir kt., 2020), o kokios praktikos derėtų atsakyti (McGaughey ir kt., 2021).

## **Naujausios edukacinės skaitmeninės technologijos švietime. Lietuvos ir užsienio šalių patirtys**

Edukacinės skaitmeninės technologijos (EdTech) – tai greitai besivystanti inovacijų švietimo sektoriuje ekosistema, kurioje startuoliai, smulkus ir vidutinis verslas (SVV) kuria inovatyvius, dažniausiai naujausiomis technologijomis grįstus edukacinius sprendimus švietimo sektoriaus iššūkiams spręsti (Lietuvos švietimo sektoriaus inovatyvumo bei Lietuvos ir užsienio šalių EdTech sektoriaus analizė, 2021). Mokslininkai, tiriantys EdTech pritaikymą bendrojo ugdymo mokykloje, analizuoja, kaip mokytojai taiko techninę ir programinę įrangą, skaitmeninį turinį, duomenų bei informacines sistemas švietime. Edukacinės skaitmeninės technologijos praturtina mokymą, mokymąsi bei ugdymą, taip pat gerina mokymo ir ugdymo proceso kokybę. Be to, EdTech naudojimas palengvina mokymąsi, tenkina individualius mokinio poreikius, skatina bendradarbiavimą, mažina atskirtį (Learning Compass 2030).

Nors edukacines skaitmenines technologijas mokyklos naudoja jau daugiau nei dešimtmetį, šios technologijos įgijo naują prasmę COVID-19 metu. Per COVID-19 pandemiją edukacinių skaitmeninių technologijų srityje įvyko didelė plėtra, nes atsirado poreikis mokytis nuotoliniu būdu ir dažniau naudoti skaitmenines platformas bei įrankius. Dėl mokyklų uždarymo ir mokymo nuotoliniu, o vėliau mišriu būdu išaugo EdTech srities, apimančios technologijų naudojimą mokymui ir mokymuisi gerinti, paklausa. Vienas pagrindinių būdų, kaip pandemijos metu naudojamos edukacinės skaitmeninės technologijos – internetinės arba edukacinės mokymosi platformos (pvz., „Moodle“ ar „Google Classroom“). Šios platformos, apimančios tokias priemones, kaip vaizdo konferencijų programinė įranga (pvz., „Zoom“, „Microsoft Teams“, „Google Meet“ ir kt.), mokymosi valdymo sistemos ir mokomosios programėlės, tapo labai svarbios, siekiant palengvinti nuotolinį mokymąsi ir išlaikyti mokymo(si) tęstinumą, mokiniams neturint galimybės atvykti į mokyklą. Dėl šios priežasties mokyklos buvo priverstos įdiegti naujas EdTech priemones, kad suteiktų mokiniams galimybę naudotis virtualiomis klasėmis ir mokytis nuotoliniu būdu.

Dar viena pandemijos metu plėtota EdTech sritis – dirbtinio intelekto (DI) ir mašininio mokymosi (ML) taikymas švietime. DI ir ML technologijos gali būti naudojamos siekiant sukurti individualizuotas mokymosi programas, pritaikytas prie kiekvieno mokinio poreikių ir gebėjimų, taip pat integruotam ugdymui (Zhang, Aslan, 2021). Šių skaitmeninių technologinių inovacijų naudojimas padeda

užtikrinti, kad mokiniai galėtų toliau mokytis ir daryti pažangą, nepaisant pandemijos sukeltų sutrikimų mokyklų edukacijos sektoriuje. Be to, pandemija atkreipė dėmesį į mokinių ir pedagogų skaitmeninio raštingumo įgūdžių poreikį (Ogodo ir kt., 2021). Dėl šių priežasčių EdTech startuoliai bei smulkaus ir vidutinio verslo įmonės, dirbančios su mokyklomis, pradėjo kurti dar daugiau įvairių priemonių mokykloms, padedančių mokytis ir mokytis skaitmeninių įgūdžių bei ugdyti skaitmeninį pilietiškumą, taip pat elektroninių išteklių, padedančių pedagogams integruoti edukacines skaitmenines technologijas į ugdymo procesą. Šie procesai vyko visame pasaulyje, taip pat ir Lietuvoje.

Toliau pateikiamas edukacinių skaitmeninių technologijų, padariusių įtaką mokykliniam švietimui bei dažnai naudojamų mokytojų, mokančių kontaktiniu, nuotoliniu bei mišriu būdu, paaiškinimas. Viena plačiausiai paplitusių bei ypač dažnai naudojamų edukacinių skaitmeninių technologijų yra hipertekstinė aplinka „Wikis“ (angl. *Wiki*), kurioje galima kurti, redaguoti ir bendrinti įvairią informaciją. Mokykliniame ugdyme „Wikis“ gali būti panaudota kaip priemonė, padedanti mokiniams kurti ir redaguoti mokymosi medžiagą bendrai. Tai reiškia, kad mokiniai gali kartu, bendradarbiaudami ar dirbdami grupėse, rašyti rašinėlį, sudaryti sąrašus, kurti duomenų bazines, bendrą turinį ir daug kitų dalykų. Tai ypač naudinga projektiniams arba grupiniams darbams, kurie reikalauja bendradarbiavimo ir dalijimosi informacija. Be to, „Wikis“ taip pat gali būti naudingas mokytojams, kaip priemonė, padedanti kurti ir tvarkyti mokymo medžiagą, kuri bet kuriuo metu gali būti prieinama mokiniams. Tai yra patogiu ir veiksmingu, nes leidžia mokiniams ir mokytojams naudoti bendruosius išteklius ir padeda skatinti bei aktyvinti mokymosi procesą. „Vikipedija“ – tai vienas iš „Vikio“ edukacinės skaitmeninės technologijos naudojimo pavyzdžių.

Mokydami kontaktiniu, nuotoliniu ar mišriu būdu mokytojai dažnai naudoja *mokymosi objektus*. Mokymosi objektai yra struktūruoti, standartizuoti ir pakartotinai galimi naudoti mokymo turinio elementai, kurie yra susiję su konkrečia mokymo(si) tematika arba sritimi (Goodsett, 2020). Mokymosi objektai – tai tam tikri mokymosi moduliai, kurie gali būti panaudoti mokykloje, kad mokymasis būtų veiksmingesnis. Galima paanalizuoti keletą mokymosi objektų taikymo pavyzdžių: virtualiąsias laboratorijas, interaktyviasias pratybas, vaizdo pamokas, mokymosi objektų naudojimą, kuriant lankstų mokymosi turinį. *Virtualiosios laboratorijos* – tai mokymosi objektai, kurie leidžia mokiniams atlikti mokslinius eksperimentus ir

susipažinti su tam tikra teorine ar praktine sritimi, naudojant virtualią erdvę. Pavyzdžiui, mokiniai gali naudoti virtualiąją laboratoriją, kad išmoktų chemijos eksperimentų, kuriuos būtų pavojinga atlikti laboratorijoje gyvai (Bogusevski, Muntean, Muntean, 2020). *Interaktyviosios pratybos* – tai mokymosi objektai, kurie leidžia mokiniams atlikti interaktyvias užduotis ir gauti grįžtamąjį ryšį, kad geriau suprastų tam tikrą temą. Tokias interaktyvias pratybas daugelis mokytojų taiko kasdienėje ugdymojoje veikloje. *Vaizdo pamokos* – tai mokymosi objektai, kurie leidžia mokiniams pasiekti vaizdo įrašus, kurie padeda aiškiau ir geriau suprasti tam tikrą temą. Pavyzdžiui, mokiniai gali stebėti „YouTube“ vaizdo pamokas, kad geriau suprastų fizikos arba biologijos temas. Šie mokymosi objektai ypač išpopuliarėjo COVID-19 pandemijos metu. Mokymosi objektai leidžia mokymosi turinį pritaikyti prie individualių mokymosi poreikių bei mokinių (įskaitant ir mokinius, turinčius mokymo ir ugdymosi sunkumų) lygio.

Mokymo ir mokymosi medžiaga turi būti kuriama, laikantis bendrai sutartų *e. mokymosi standartų*. *E. mokymosi standartai* – tai bendrų taisyklių, taikomų turiniui, autorinei programinei įrangai ir mokymosi valdymo sistemoms, rinkinys. Juose mokytojams ir edukacinio turinio kūrėjams pateikiamos mokomosios medžiagos projektavimo, kūrimo ir diegimo įvairiose internetinėse aplinkose ir sąveikos tarp įrenginių užtikrinimo gairės. Plačiausiai naudojamas SCORM (angl. *Sharable Content Object Reference Model*) *e. mokymosi standartų ir specifikacijų* rinkinys. Laikantis *e. mokymosi standartų*, kuriami atvirieji švietimo ištekliai. *Atvirieji švietimo ištekliai* – tai mokymosi ištekliai, kuriais galima naudotis nemokamai, pritaikyti juos specialioms besimokančiojo asmens reikmėms ir jais dalytis (Teresevičienė ir kt., 2015). Atvirieji švietimo ištekliai dažniausiai skelbiami personalizuotose mokymo aplinkose. Personalizuota mokymosi aplinka – tai rinkinys internetinių priemonių ir virtualių edukacinių paslaugų, kurios padeda kurti personalizuotą, mokinio poreikius atliepiančią ugdymosi aplinką. *Mokymosi aplinkos personalizavimas* yra svarbus mokant mokinius, turinčius mokymosi ir ugdymosi sunkumų, arba specialiųjų poreikių turinčius vaikus. *Dirbtinio intelekto sprendimai* gali paspartinti personalizuotą mokymąsi, teikti mokiniams tęstinį vertinimą bei grįžtamąjį ryšį ir taikyti mokymosi analitiką mokymosi procesui diferencijuoti, kad jis prisitaikytų prie individualių mokinių poreikių realiuoju laiku. Dirbtinio intelekto sprendimus galima taikyti mokinių, turinčių specialiųjų poreikių bei mokymosi ir ugdymosi sunkumų, personalizuotam mokymui (Zhang, Aslan, 2021).

**Socialiniai tinklai švietime** sudaro galimybę mokiniams ir pedagogams bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, dalytis informacija ir dalyvauti mokymosi veikloje (Teresevičienė ir kt., 2015). Pastarąjį dešimtmetį mokyklos naudoja socialinius tinklus kaip mokinių ir mokytojų, mokytojų ir tėvų bei mokytojų tarpusavio bendravimo priemonę. Socialinių tinklų naudojimas mokyklinėje edukacijoje ypač suaktyvėjo COVID-19 laikotarpiu, kai, naudojantis socialiniais tinklais bei pokalbių programėlėmis, vyko nenutrūkstama tėvų ir mokytojų bei mokytojų tarpusavio komunikacija.

**Žaidybinimas ir skaitmeniniais žaidimais grįstas mokymas** taip pat buvo pakankamai plačiai taikomas inovatyvių mokytojų prieš COVID-19 pandemiją bei jos metu (Manzano-León ir kt., 2021). Žaidybinimas, t. y. žaidimo elementų (iššūkių, lygių, gyvybių, ženklelių, ir kitų) naudojimas edukacijoje, bei skaitmeniniais žaidimais grįstas mokymas (mokymo metodas, kuris sąlygoja žaidimų ar žaidimo elementų naudojimą mokymo procese) įtraukia mokinius į sveiką varžymąsi bei motyvuoja siekti mokymosi rezultato (Gao, Sun, 2020). Žaidybinimas ir žaidimais grįstas mokymasis pakankamai plačiai taikomas STEAM, integruoto ugdymo bei robotikos pamokose. *STEAM* leidžia mokiniams saugioje aplinkoje spręsti realaus pasaulio problemas, įgyvendinti kūrybinius tarpdisciplininius sprendimus (Falloon ir kt., 2020; Margot, Kettler, 2019). *Robotika* skatina mokinių kūrybiškumą, kritinį mąstymą, problemų sprendimą, grupinį darbą, ugdo pažinimo bei socialinę-emosinę kompetencijas (Anwar ir kt., 2019).

**Virtualioji realybė**, nors naudojama jau pakankamai seniai (Kavanagh ir kt., 2017), mokyklinėje edukacijoje vis dar yra naujovė. Mokslininkai teigia, jog virtualioji ir *papildytoji realybė* gali praturtinti bet kurio mokomojo dalyko turinį (Holly ir kt., 2021). Sąveika su virtualiosios ir papildytosios realybės turiniu (išmaniosiomis programėlėmis) padeda mokiniui pačiam išsamiai nagrinėti mokymo medžiagą, nes virtualiosios ar papildytosios realybės mokomuosius modelius galima paliesti, matyti, girdėti ar netgi valdyti. Mokinių, įsitraukusių į virtualų edukacinį pasaulį, neblaško fizinio pasaulio artefaktai, todėl gerėja koncentracija bei mokymosi rezultatai. Mokytojai, ypač tie, kurie kuria integruotas užsienio kalbos ir dalyko pamokas, naudoja virtualiuosius pasaulius. *Virtualusis pasaulis* yra virtuali internetinė bendruomenė, kurioje galima kurti savo pseudoportretą (t. y. virtualią tapatybę), bendrauti su kitais bei konstruoti virtualiuosius pasaulius kompiuteriu sukurtoje aplinkoje. Virtualusis pasaulis gali būti naudojamas kaip edukacinė



platforma ar virtuali 3D mokymo(si) aplinka. Šio tipo aplinkos suteikia unikalias įtraukiančio mokymosi galimybes. Pavyzdžiui, virtualusis pasaulis „Second Life“ aktyviai naudojamas iki šiol. „Meta“ (buvusi „Facebook“) neseniai pristatė naują virtualiosios realybės platformą „Metaverse“, kurioje galima mokyti, mokytis bei kelti kvalifikaciją virtualiose mokyklose bei universitetuose. Vienas iš būdų, kaip „Second Life“ ir „Metaverse“ gali būti taikomi mokykliniam ugdymui, yra *virtualioji klasė*. Pedagogai gali kurti virtualiąją klasę, kurti savo bei vaikų pseudoportretus, interaktyviai įtraukti vaikus į bendras ugdomąsias veiklas, rengti diskusijas, teikti grįžtamąjį ryšį. Taip edukacinės skaitmeninės technologijos skatintų mokinių įsitraukimą, kurtų interaktyvias ir aktyvias, įtraukiančias mokymosi patirtis. Kitas būdas, kaip galima būtų panaudoti virtualiuosius pasaulius mokykliniame švietime – rengti *virtualias, edukacines ekskursijas*. Mokiniai, neišeidami iš klasės, gali aplankyti virtualias istorines vietas, muziejus, mokslo, meno ir kultūros centrus. Tai suteikia naujų žinių bei plečia mokinių supratimą apie įvairias kultūras, istorinius įvykius, moko vertinti, priimti sprendimus. Virtualieji 3D pasauliai gali būti naudojami fizinio pasaulio scenarijams imituoti ir suteikti mokiniams saugią ir kontroliuojamą aplinką sprendimų priėmimo ir problemų sprendimo įgūdžiams lavinti. Pavyzdžiui, mokiniai gali vaidinti įvairias situacijas, imituoti teismo procesą ar verslo derybas, o tai gali padėti ugdyti kritinį mąstymą ir bendravimo įgūdžius. Be to, virtualieji pasauliai gali būti naudojami siekiant palengvinti mokinių mokymąsi bendradarbiaujant. Mokiniai gali dirbti su grupiniais projektais ir dalytis ištekliais virtualioje aplinkoje, o tai gali padėti ugdyti komandinio darbo ir bendradarbiavimo įgūdžius (Singh, Malhotra, Sharma, 2022; Tlili ir kt., 2022).

**Internetinės mokymosi analitikos sistemos** padeda mokytojui stebėti mokinių elgseną, teikia ataskaitas ir įžvalgas apie mokymosi pasiekimus. Mokytojams suteikiama galimybė stebėti bei vertinti, kokio tipo mokomoji medžiaga (tekstas, interaktyvusis tekstas, paveikslėliai, „infografikos“, vaizdo medžiaga) mokiniams lengviausiai suprantama bei, atsižvelgus į tai, tobulinti mokymosi medžiagą. *Blokų grandinių technologijos* (angl. *blockchain*) leidžia sujungti keletą inovatyvių edukacinių sprendimų į vieną besimokančiojo tapatybę reprezentuojantį elektroninį dienoraštį, kurio tikslas – pateikti individualų ir nuolat atnaujinamą mokymosi pasiekimų įrašą; skaitmeninius ženklukus, kuriais siekiama pripažinti neformalųjį mokymąsi; masinius atvirojo kursus ir atvirus švietimo išteklius, kuriais norima pasiūlyti įvairias neformaliojo mokymosi galimybes; individualizuotas mokymo

aplinkas ir personalizuotą mokymąsi, kuriuo siekiama daugiau dėmesio skirti mokiniui, asmenį siejant (arba nesiejant) su ugdymo įstaiga (Steiu, 2020; Yumna ir kt., 2019). Naudojant blokų grandinių technologijas švietime, didėja mokymo ir mokymosi proceso bei vertinimo skaidrumas, stiprinamas nuotolinio bei mišraus mokymo ir mokymosi saugumas, suteikiama galimybė mokytojams naudoti decentralizuotas sistemas bei virtualiojo mokymo aplinkas. Įgyvendinant blokų grandinių sprendimus, naudojami *didieji duomenys* (angl. *big data*). Naudojant didžiuosius duomenis, galima analizuoti, struktūruoti bei vizualizuoti edukacinius procesus bei jų dinamiką – stebėti besimokančiųjų pasiekimus, numatyti ir modeliuoti mokymosi elgseną, padėti mokytojui valdyti mokymo procesus bei vertinti mokinių pasiekimus, teikti pasiūlymus dėl mokinių karjeros pasirinkimų, organizuoti personalizuotą mokymą. Didžiųjų duomenų rinkimo bei analizės procesai ypač suaktyvėjo COVID-19 karantino laikotarpiu, kai mokyklinis ugdymas vyko nuotoliniu būdu (Fischer ir kt., 2020)

Aktyvus didžiųjų duomenų naudojimas sąlygojo generatyvinio dirbtinio intelekto taikymą mokykliniame ugdyme. *Generatyvinis dirbtinis intelektas* (angl. *Generative AI*) yra nauja, 2022 m. pabaigoje atsiradusi bei šiuo metu visiems atvira naudoti bei testuoti dirbtinio intelekto šaka, kurią sudaro algoritmai ir modeliai, galintys atkurti arba sukurti originalias duomenų struktūras. Šie sudėtingi modeliai jau gali atlikti užduotis, kurias tradiciškai atlieka žmonės, pavyzdžiui, rašyti tekstus, atsakinėti į klausimus, kurti paveikslus, muziką (Baidoo-Anu, Owusu Ansah, 2023). Generatyvinis dirbtinis intelektas gali būti pritaikomas mokykliniame ugdyme, kuriant mokomąją medžiagą, individualizuotas užduotis, mokymo pamokos planus, įtraukiojo ugdymo metodikas ir pan.

Lietuvoje edukacinių technologijų taikymas švietime taip pat nėra naujiena. Nuotolinio mokymo, kuriam būtų naudojami kompiuteriai ir internetas bei mokymo procesas vyktų sinchroniniu ir asinchroniniu būdu, užuomazgos Lietuvoje atsirado prieš kelis dešimtmečius. Vilniaus Ozo gimnazija buvo pirmoji mokykla Lietuvoje, 2001 m. pradėjusi nuotolinio mokymo eksperimentą. Iki 2003 m. Vilniaus Ozo gimnazijos mokytojai sukūrė elektroninę 10 klasės kurso versiją ir pradėjo mokymą nuotoliniu būdu. Šiuo metu Vilniaus Ozo gimnazijoje sukurta ir į virtualią mokyimo(si) aplinką „Moodle“ įkelta 12 750 pamokų, 9 000 vaizdo medžiagų pamokai, 1 630 kontrolinių testų bei 1 400 e. mokymo priemonių 8–12 klasių mokiniams (2022 m. Vilniaus Ozo gimnazijos duomenys). Nors 2020 m. COVID-19 pandemija

užklupo mokyklas nepasiruošusias, tačiau šiandieną, praėjus dvejiems metams nuo pandemijos pradžios, Lietuvos bei pasaulio edukacinių skaitmeninių technologijų ekspertai, mokslininkai vieningai laikosi nuomonės, jog pandemija, migracijos krizė bei Ukrainos karas atvėrė kelius dideliems švietimo sistemos pokyčiams, kuriuos įgyvendinant ypač svarbus EdTech verslo vaidmuo. Lietuva pagal švietimo sektoriaus inovatyvumo indeksą užima 30 vietą. Plačiausiai inovacijos taikomos pagrindiniame ugdyme (26 vieta, EBPO vidurkis – 30 vieta); skaitymo įgūdžių lavinime (30 vieta, EBPO vidurkis – 27 vieta), gamtos mokslų ugdyme ir ugdymesi (30 vieta, EBPO vidurkis – 29 vieta); pradiniam ugdyme (33 vieta, EBPO vidurkis – 31 vieta); ir matematikos mokyme ir mokymesi (34 vieta, EBPO vidurkis – 35 vieta) (Pasaulinis inovacijų indeksas, 2021). Šiuo metu EdTech – ypač greitai besivystanti inovacijų bei išmaniųjų sprendimų švietimo sektoriuje ekosistema – sparčiai plinta į visas Lietuvos mokyklas.

COVID-19 pandemija paspartino edukacinių skaitmeninių technologijų plėtrą, išryškindama jų potencialą remti mokymąsi naujais ir novatoriškais būdais. Internetinių mokymosi platformų, dirbtinio intelekto ir mašininio mokymosi technologijų, generatyvinio dirbtinio intelekto, žaidybinimo, virtualių pasaulių, virtualiosios ir papildytosios realybės bei skaitmeninio raštingumo išteklių naudojimas – tai tik keli pavyzdžiai, kaip EdTech vystėsi, kad galėtų spręsti nuotolinio, hibridinio, mišriojo mokymosi ir kitus edukacinius iššūkius, kylančius pedagogams ir mokiniam šią dieną mokykloje.

## LITERATŪRA

- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 2.
- Baidoo-Anu, D., Owusu-Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. Available at SSRN 4337484.
- Bogusevschi, D., Muntean, C., Muntean, G. M. (2020). Teaching and learning physics using 3D virtual learning environment: A case study of combined virtual reality and virtual laboratory in secondary school. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 39(1), 5–18.
- Erss, M., Lauristin, M., Loogma, K., Sarv, E. S. Sirp, L. (2021). *The second COVID-19 spring from the perspectives of students, teachers and parents: The follow-up study of*

- Estonian distance learning by Estonian Education Forum*. Tallinn, Tartu: Estonian Education Forum.
- Falloon, G., Hatzigianni, M., Bower, M., Forbes, A., Stevenson, M. (2020). Understanding K-12 STEM education: A framework for developing STEM literacy. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 369–385.
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., ... Warschauer, M. (2020). Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160.
- Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102163.
- Holly, M., Pirker, J., Resch, S., Brettschuh, S., Gütl, C. (2021). Designing VR experiences—expectations for teaching and learning in VR. *Educational Technology & Society*, 24(2), 107–119.
- Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17.
- Yumna, H., Khan, M. M., Ikram, M., Ilyas, S. (2019). Use of blockchain in education: a systematic literature review. In *Intelligent Information and Database Systems: 11th Asian Conference, ACIIDS 2019, Yogyakarta, Indonesia, April 8–11, 2019, Proceedings, Part II 11* (pp. 191–202). Springer International Publishing.
- Jusienė R., Baukienė E., Bredokienė R. (2021). Mokyklinio amžiaus vaikų elgesio ir emocinių sutrikimų rizika, vertinta Galių ir sunkumų klausimynu antrojo karantino dėl COVID-19 metu Lietuvoje. *Psichologija*, 64, 77-85. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2021.43>
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85–119.
- Learning compass 2030. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) Žiūrėta 2022.05.18
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Saks, K. (2021) Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, 11(2):47. <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Luik, P. Lepp, M. (2021). Local and external stakeholders affecting educational change during the coronavirus pandemic: A study of Facebook messages in Estonia. *Education Sciences*, 11(3), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci11030113>.
- Mägi, E. (2021). The school year 2020-2021 in Estonia during COVID-19: country report, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/52883>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- Margot, K. C., Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM education*, 6(1), 1–16.
- McGaughey, F., Watermeyer, R., Shankar, K., Ratnadeep Suri, V., Knight, C., Crick, T., Hardman, J., Phelan D., Chung, R., (2021) 'This can't be the new norm': academics' perspectives on the COVID-19 crisis for the Australian university sector, *Higher Education Research & Development*, <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1973384>

- Merfeldaitė, O., Prakapas, R., Railienė, A. (2020). Nuotolinio mokymo organizavimas COVID-19 metu: bendrojo ugdymo mokyklų patirtis. *Pedagogika*, 140(4), 5–17 <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.1>
- Ogodo, J. A., Simon, M., Morris, D., Akubo, M. (2021). Examining K-12 Teachers' Digital Competency and Technology Self-Efficacy During COVID-19 Pandemic. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 21(11).
- Rahiem, M. D. H. (2020). Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6124–6133. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248>
- Singh, J., Malhotra, M., Sharma, N. (2022). Metaverse in education: An overview. *Applying Metalytics to Measure Customer Experience in the Metaverse*, 135–142.
- Suryani, Y., Ningrum, A. R., Hidayah, N., Dewi, N. R. (2021). The effectiveness of blended learning-based scaffolding strategy assisted by google classroom toward the learning outcomes and students' self-efficacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796(1), p. 012031. IOP Publishing.
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., Sirk, M. (2021). Eriolukorras tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile. Vahearuanne. [Experiences of distance learning due to an emergency situation and its impact on the Estonian general education system. Interim report.] Tallinn University.
- Teresevičienė ir kt. (2015). *Technologijomis grindžiamas mokymas ir mokymasis organizacijoje*. Vytauto Didžiojo Universitetas: Versus Aureus.
- Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., ... Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1–31.
- Zhang, K., Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.
- Bergdahl, N., Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443–459.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., J., et al. (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, 1–126
- Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24–39.
- Gao, F., Li, L., Sun, Y. (2020). A systematic review of mobile game-based learning in STEM education. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1791–1827.
- Miao, F., Huang, R., Liu, D., Zhuang, R. (2020). Ensuring Effective Distance Learning During COVID-19 Disruption. Guidance for Teachers. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Cabellos, B., Sánchez, D. L. (2021). Teaching and learning in times of COVID-19: Uses of digital technologies during school lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12, 656776.
- Steiu, M. F. (2020). Blockchain in education: Opportunities, applications, and challenges. *First Monday*, 25(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i9.10654>

Tondeur, J., Valcke, M., Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of computer assisted learning*, 24(6), 494–506.

## 1.6. Ugdymo priegų teorinis aktualizavimas: tradicinis ir įtraukusis ugdymas, taikant universalaus dizaino mokymusi priegą

*Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė*

COVID-19 pandemija užklupo mokyklas ir pareikalavo kardinalaus pokyčio – perkelti ugdymo organizavimą į virtualiąją erdvę. Mokyklos ir mokytojai šį iššūkį sutiko turėdami skirtingas ugdymo proceso organizavimo patirtis ir tradicijas.

**Tradicinis ugdymas.** Ugdymo esmė yra apibrėžiama žinių ir įgūdžių įgijimu ateities problemoms spręsti. Ši ugdymo priega konceptualizuojama žinių perteikimu mokiniams, kai mokytojams skiriamas reikšmingas žinių teikėjų vaidmuo. Aktyvi mokinių veikla, įsitraukus į mokymosi procesą, nėra tapatinama su ugdymosi tikslais. Tradicinio ugdymo procesuose mokiniai yra aktyvūs tiek, kiek reikalauja mokytojo parinkti metodai, o mokytojo perduodamos žinios yra priimanos jų nekvestionuojant. Ugdymo turinys dažniausiai yra susijęs su tradicinių, iš anksto numatytų dalykų mokymusi ir yra kritikuojamas už tai, kad mokinių mąstymas apsiriboja labiau dalykinio turinio apmąstymu nei holistiniu pasaulio pažinimu. Mokinių lygiateisio dalyvavimo ugdymo procese galimybes riboja ir kai kuriuos mokinius marginalizuoja ugdymo turinio ir proceso monolitiškumas, grindžiamas nustatytais normatyvais, orientuojantis į homogeniškas mokinių grupes (Meyer ir kt., 2014). Situacijos sprendimas yra siejamas su ugdymo turinio ir proceso diferencijavimu. Tačiau tradicinio ugdymo sistemoje turinys ir jo įgyvendinimo priemonės yra diferencijuojamos atskiriems mokiniams, negalintiems veikti nustatytų normatyvų ribose. Mokytojai, organizuodami pamokas tradiciniu būdu ir neturėdami galimybės šiems mokiniams skirti dėmesio pamokos laiku atskirai, siekia skirstyti juos į atskiras kategorijas, mokyti atskirose grupėse arba perduoti jų mokymą specialistams (Florian, Black Hawkins, 2011; Aas, 2019).

**Įtraukusis ugdymas.** Visaverčio įtraukties egzistavimo švietimo sistemoje pagrindas yra įtraukioji kultūra bei vertybės, švietimo politikoje pripažįstamos nacionaliniu prioritetu ir plėtojamos mokyklose bei jų aplinkoje. Ji laipsniškai vystosi švietimo politikoje ir praktikoje, vadovaujantis bendromis vertybėmis, vedančiomis į teisingesnę visuomenę (UNESCO, 2009). Pasaulinėje švietimo stebėsenos ataskaitoje 2020 (Global Education Monitoring Report, 2020) edukacinės įtraukties

praktika apibrėžiama dviem kriterijais: 1) *visavertis visų mokinių dalyvavimas ugdymo procese*; 2) *barjerų, trukdančių visiems lygiaverčiai dalyvauti, pašalinimas arba sumažinimas, sudarant sąlygas kiekvienam mokiniui ugdytis pagal optimalias savo galimybes ir patirti mokymosi sėkmę*. Įtraukties samprata apima ne tik mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių ar negalių, bet visus, nepriklausomai nuo jų sveikatos būklės, socialinės ar kultūrinės padėties (UNESCO 2020; Florian, 2019; Meyer ir kt., 2014). Tačiau EASNIE (2019) pagrindžia faktą, kad tik nedidelė dalis mokyklų vadovų Europoje vykdo tikrai įtraukią švietimo politiką. Daugumos jų požiūris apsiriboja siauru pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams organizavimu, bet ne vadovavimu aukštos kokybės teisingam ir nešališkam švietimui visiems.

Įtraukiojo ugdymo prieigą taikantys pedagogai pereina nuo individualių kai kurių mokinių poreikių sprendimo prie visų mokinių skirtumų pripažinimo (Sanger, 2020). Atskirties praktikos mažinamos, kuriant pedagogų ir specialistų bendradarbiavimo jungtis, kurios keičia specialiojo ir bendrojo ugdymo sistemas per lanksčių ugdymo tikslų, turinio, metodų ir aplinkos modeliavimą. Pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, perkeliama iš specializuotų kabinetų į bendras klases, stiprinant mokytojo pagalbos vaidmenį per ugdymo proceso modeliavimą ir bendradarbiavimą su specialistais.

**Universalus dizaino mokymusi prieiga.** Universalus dizaino mokymusi (UDM) prieiga yra grindžiama nuostata, kad visi mokiniai yra skirtingi. Mokymosi procesuose šie skirtumai reiškiasi per intelektinius, kognityvinius, socialinius, kultūrinius, interesų bei mokymosi būdų skirtumus (Hymel, Katz, 2019; Lee, 2019; Van Boxtel, Sugita, 2019). Paradigminė šios prieigos nuostata – kiekvieno mokinio mokymosi sėkmė, kuri užtikrinama per bendro savivaldžio mokymosi praktikas ir lanksčias mokymosi aplinkas be barjerų, modeliuojamas diferencijuojant ugdymosi būdus ir pritaikant priemones bendrojo mokymosi erdvėse (Swanson, Ficarra, Chapin, 2020; Van Boxtel, Sugita, 2019). Ugdymo universalumas pasiekiamas, planuojant ugdymo programą ir jos įgyvendinimo procesus, kurie leidžia aprėpti įvairialypę visos mokinių grupės poreikių ir polinkių įvairovę, užuot susitelkus į individualią pagalbą atskiriems ugdytiniams (Sanger, 2020). Bendroje mokymosi patirtyje formuojasi asmeninis mokinio naratyvas (Farmer ir kt., 2018). Jis, stiprinamas sėkmingų patirčių, tampa ypač reikšmingu mokinių įsitraukimui į mokymosi veiklą (Nieminen, Pesonen, 2020).



Ugdymas, grindžiamas UDM prieiga, apibrėžiamas kaip biologinių ugdymosi procesų funkcionavimo, ugdymo turinio, metodų ir ugdymo priemonių visuma. Neuromokslininkų atliekami tyrimai rodo, kad ir homogeniškų grupių mokinių galvos smegenų struktūros turi daug individualių fiziologinių skirtumų, kurie lemia mokymosi operacijų skirtumus. Tačiau šie skirtumai nėra chaotiški, jie pasižymi tam tikrais dėsningumais, todėl jų raiška mokymosi procesuose yra nuspėjama (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

UDM prieigos įgyvendinimo konstruktas yra grindžiamas trimis anatomiškai ir fiziologiškai skirtingomis neurokognityvinėmis sistemomis, kurios dalyvauja kiekviename pažinimo akte (Rose, Strangman, 2007).

**Mokymas ir mokymasis pažinimo veiklos įvairovėje.** Už pažinimo procesus galvos smegenyse atsakingi pažinimo neuroniniai tinklai. Jie priima sensoriniais organais gaunamus signalus ir juos interpretuodami įgalina atpažinti objektus bei jų modelius. Modelių pažinimas apima visas akademinio turinio sritis. Jau turima ir atmintyje saugoma patirtis bei informacija, leidžia iš naujo atpažinti ir perkonstruoti pažintus modelius. Neurologiniai ir patirtiniai žmonių pažinimo veiklos skirtumai lemia mokymosi veiklos skirtumus (Rose, Strangman, 2007).

Mokymo procese mokinių informavimas prasideda nuo aiškaus tikslo suformulavimo. UDM principas reikalauja, kad tikslas būtų lankstus, leidžiantis jo siekti, taikant įvairias užduoties sprendimo strategijas ir mokymosi būdus (Meier, Rossi, 2020). Informacijos pateikimo būdų įvairovė pasiekama pasitelkiant informacines ir kitas technologijas, padedančias informaciją varijuoti tekstu, kalba, animacija, vaizdu, naudoti įvairias informacijos akcentavimo, žymėjimo priemones (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Giluminiam ir turtingam informacijos supratimui tarnauja mokinių įgalinimas surinkti informaciją iš įvairių šaltinių, ją interpretuoti, įvairiai organizuoti, kurti sąvokų žemėlapius, juos verbalizuoti ir kt. (Finnegan, Dieker, 2019).

**Ugdymosi barjerų ir jų įveikos traktavimas.** Mokinių mokymosi barjerus lemia įvairūs veiksniai. Meier, Rossi (2020) juos klasifikuoja į tris grupes: 1) įgūdžių barjerai; 2) programos barjerai; 3) individualūs barjerai. Tradicinio ugdymo sistemoje jie dažniausiai siejami su asmeninėmis mokinio savybėmis – įgūdžių stoka arba specialiaisiais ugdymosi poreikiais (individualūs barjerai). Kai mokytojai taiko visiems vienodus, į vidutinį mokinį orientuotus mokymo ir pasiekimų vertinimo metodus, mokymosi barjerai šiems mokiniams ypač sustiprėja (Meyer, Rose,

Gordon, 2014; Aas, 2019; Westbroek, 2020). Populiariausia pagalba specialiųjų poreikių turintiems mokiniams yra siejama su švietimo pagalbos specialistų paslaugomis ir mokymu. Šių paslaugų koordinavimas, kuris yra sudėtingas ir įprastomis sąlygomis, tampa sunkiai įveikiamu sistemos barjeru, įvykus neplanuotai švietimo transformacijai COVID-19 karantino sąlygomis. Tradicinio ugdymo sistemoje mokinių pasiekimus matuojant nustatytais normatyviniais parametrais, formuojasi stereotipinės mokytojų nuostatos, ribojančios tikėjimą, jog kai kurie mokiniai gali sėkmingai mokytis ir pasiekti optimalių asmeninių rezultatų. Šios nuostatos skatina segregacines ugdymo praktikas.

Įtraukiojo ugdymo atveju visų mokinių mokymosi ir pasiekimų įvairovė yra pedagoginio ugdymo planavimo ir organizavimo centras (Van Boxtel, Sugita, 2019). Mokytojai, mokinių ugdymosi barjerus interpretuodami ugdymo proceso kontekste, atlieka planingas ugdymo proceso adaptacijas ir realizuoja jas ne individualios intervencijos būdu, bet traktuodami tai kaip neatsiejamą pamokos plano dalį (Aas, 2019). Sėkmingo mokymosi visiems jie pasiekia per siūlomų metodų įvairovę, lankskaus ugdymo tikslo modeliavimą, kultūrinį sąryšingumą ir reikšmingą turinį. Visa tai sudaro ugdymo diferencijavimo pagrindą (Swanson, Ficarra, Chapin, 2020). Modeliuodami mokymosi aplinką be barjerų, jie kuria tarpdisciplinines profesinio bendradarbiavimo jungtis ir kartu veikdami sudaro sąlygas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimui bendrose mokymosi veiklose (Florian, Black-Hawkins, 2011).

**Įtraukiantis mokymas ir mokymasis** yra susijęs su emocinių neuroninių tinklų funkcija. Jie dalyvauja apsisprendimo, kaip manipuluoti atpažintais modeliais, procesuose, reguliuoja emocijas, suaktyvina hormonus, darančius įtaką biologiniam atsakui, nustato asmens pradinę emocinę būseną ir formuoja emocines reakcijas į pasaulį. Mokinių emocijos ir emocinis reguliavimas yra labai subjektyvus ir priklauso nuo biologinių bei aplinkos veiksnių. Visa tai lemia skirtumus, kaip individai suvokia pasaulį, priima sprendimus ir mokosi (Rose, Strangman, 2007).

Mokinių įsitraukimą į mokymosi veiklą skatina ne tik tematikos ir veiklos atitiktis jų interesams. Taikant tyrinėjimu grindžiamą savivaldį mokymąsi, mokiniai išreiškia labai pozityvią nuostatą mokymosi įvairiose aplinkose, bendradarbiavimo su kitais, dalijimosi reikšmingomis idėjomis atžvilgiu (Hovey, Ferguson, 2014). Mokinius mokant ieškoti įvairių užduoties sprendimo strategijų bei įsivertinti ir stebėti savo pažangą, stiprinama jų savireguliacija bei mokymosi veiksmingumas.

Ramdass ir Zimmerman (2008) teigimu, mokymosi praktikoje žinios turi būti naudojamos ne tik tam, kad pavyktų pasiekti sėkmę, bet ir tam, kad augtų tikėjimas, jog kiekvienas gali būti sėkmingas. Mokinio sėkmei mokykloje yra būtini palankūs socialiniai ryšiai, kurie formuojasi bendrų veiklų situacijose (Farmer ir kt., 2018). Pedagogui taikant kultūriškai atsakingą ugdymą, kai mokinių įvairovė aptariama kaip vertybė ir pabrėžiami ne trūkumai, o stiprybės, remiantis mintimi, jog sėkmė sukuria sėkmę, mokinių, pasižyminčių išoriniais skirtumais dėl sveikatos, socialinės, kultūrinės padėties ar rasės, pasitikėjimas savimi stiprėja (Gay, 2013).

**Strategavimas mokant ir mokantis.** Operatyviniai neuroniniai tinklai fiziškai ir kognityviai reaguoja į atpažintus informacijos modelius ir valdo sudėtingą atsaką į supantį pasaulį aktą. Šie tinklai įgalina žmones planuoti, koordinuoti, savarankiškai stebėti ir vykdyti fizinius judesius bei pažintinius veiksmus. Operatyviniai tinklai yra susiję su aukščiausio lygio vykdomosiomis funkcijomis, kurios dalyvauja nustatant veiklos tikslus, planuojant jų įgyvendinimą, stebint pažangą, prireikus apsisprendžiant dėl tikslų koregavimo (Rose, Strangman, 2007).

Sėkmingo mokymosi procesuose yra labai svarbi galimybė mokiniams (jiems priimtiniu būdu) išreikšti tai, ką jie yra supratę ir moka. Praktikoje dažniausiai taikomos dvi žinių raiškos formos – minties perteikimas žodžiu arba raštu. Tačiau, atsižvelgiant į mokinių mokymosi veiklos skirtumus, svarbu suteikti galimybę mokiniams pademonstruoti savo žinias ir veiklos rezultatus įvairiais būdais: per fizinę raišką, komunikavimą, meninius sprendimus ir kt. (Boothe ir kt., 2018; Sanger, 2020). Tokiu būdu ne tik sužadinas mokinių susidomėjimas mokymusi ir sudaromos sąlygos palankiausiu būdu veiksmingai pritaikyti savo žinias, tačiau ir informuoti mokytoją apie tai, kaip jie mokosi (Finnegan ir kt., 2019).

**Mokinių įgalinantis ugdymas.** Įgalinimas laikomas procesu, kuriuo skatinamas mokinio vidinis noras mokytis ir sukuriama mokymosi aplinka, didinanti besimokančiųjų savarankiškumą (angl. *self-sufficiency*) ir energiją (Dişlen Dağgöl, 2020). Mokinio įgalinimo procesas vyksta siekiant, kad mokinys mokymosi užduotis matytų kaip prasmingas, didėtų motyvacija jas atlikti, mokinys jaustųsi kompetentingas jas atlikti ir tikėtų, jog jo pastangos yra prasmingos, siekiant rezultato, bei maksimaliai pasinaudotų mokymosi proceso teikiamomis galimybėmis, kad mokymąsi lydėtų pozityvios emocijos (Dişlen Dağgöl, 2020). Tyrimai rodo, kad bendradarbiavimas mokantis gali būti įgalinantis. Įgalinantis mokymosi sunkumų patiriančio mokinio bendradarbiavimas yra jo vidinio noro, energijos ir galių

sėkmingai ugdytis padidinimas per sąveikas su bendraamžiais ir šių sąveikų įtaką jo aukštesnei savivertei, bendravimui, bendradarbiavimui bei kognityviniams gebėjimams. Sąveikos su bendraamžiais motyvuoja, įkvepia, padeda mokytis ir taikyti įgytas žinias (Dişlen Dağgöl, 2020).

Mokytojo įgalinantis ugdymas pakeičia mokymosi sunkumų turinčio mokinio bejėgiškumo jausmą į asmeninio prasmingumo, vidinės motyvacijos, savarankiškumo (angl. *self-efficacy*), atsakomybės, mokymosi savininko (angl. *ownership of learning*) jausmus (Dişlen Dağgöl, 2020). Dişlen Dağgöl (2020) tyrimas atskleidė statistiškai reikšmingą ryšį tarp mokinių mokymosi motyvacijos ir jų įgalinimo jausmo. Mokinių įgalinimo tikslu būtina keisti tradicinius galios santykius, mokiniams suteikiant daugiau savarankiškumo, pavyzdžiui, pasirenkant veiklą ar mokymosi būdą (Dişlen Dağgöl, 2020).

Tyrimai rodo, kad COVID-19 pandemijos sąlygomis specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai ir mokiniai iš nepalankios socialinės aplinkos pateko į dvigubo nepalankumo ugdymuisi padėtį, nes susidūrė su daug didesniais iššūkiais nei jų bendraamžiai. Jiems buvo būdinga blogesnė psichinė savijauta, mokymosi įgūdžių praradimas ir pažangos nebuvimas, padidėjusi socialinė izoliacija, nerimas dėl ateities (Skipp, Smith, Wall, 2021). Tai aktualizuoja problemą ieškoti veiksmų, kurie užtikrintų mokymosi sunkumų turinčių mokinių ugdymosi proceso ir pasiekimų tvarumą.

**Savireguliatyvus mokymasis.** Schunk (2001) požiūriu savireguliatyvus mokymasis yra pačių mokinių aktyviai konstruojamas ir valdomas mokymasis, sistemingai orientuotas į mokymosi tikslų siekimą (p. 125). Tai integralusis mokymasis, aktyvus motyvacinis, elgesio ir metakognityviniu aspektais. (Lim ir kt., 2020). Savireguliatyviai veikiantis mokinys nustato asmeninius mokymosi tikslus, stebi savo pažangą, siekdamas tų tikslų, ir apmąsto savo mokymąsi, kad suprastų, ar jo strategijos, naudotos tam tikram tikslui pasiekti, iš tikrųjų buvo veiksmingos (Jon-Chao, Yi-Fang, Jian-Hong, 2021). Savireguliatyvaus mokymosi prieigos skirstomos į tris grupes: į refleksiją orientuotą, adaptyvų ir kontroliuojamą savireguliatyvų elgesį (Bai, Wang, 2020; Jon-Chao, Yi-Fang, Jian-Hong, 2021). Savireguliatyvus mokymasis yra vertinamas kaip mokymosi visą gyvenimą kompetencija (Gan, Liu, Yang, 2020). Taigi, savireguliatyvaus mokymosi komponentai yra savęs pažinimas, veiksmingumas ir savęs vertinimas (Kim ir kt., 2015; Schunk, 2001). Manoma, kad jei šių savybių nėra, besimokantieji yra mažiau motyvuoti ir gali parodyti prastus

akademinis rezultatus. Kiti autoriai, išskirdami savireguliatyvaus mokymosi komponentus, vadovaujasi kiek kita logika. Remiantis Lim ir kt. (2020, 114), savireguliatyvaus mokymosi komponentai yra tikslų kėlimas (angl. *goal setting*), laiko valdymas (angl. *time management*), užduočių strategijos (angl. *task strategies*), paramos ieškojimas (angl. *help seeking*), aplinkos struktūravimas (angl. *environment structuring*), įsivertinimas (angl. *self-evaluation*).

Tyrimai rodo, kad savireguliatyvus mokymasis yra gyvybiškai svarbus nuotolinio ir mišriojo mokymosi elementas, nes besimokantieji prisiima didesnę atsakomybę už savo mokymąsi ir yra savarankiškesni (Cho, Heron, 2015; Lim ir kt., 2020). Savireguliatyvus mokymasis yra reikšmingas anglų kalbos (Shing ir Rameli, 2020) ir kitų pasiekimų prediktorius. O Lim ir kt. (2020) tyrimas atskleidė kitus rezultatus – nenustatytas savireguliatyvaus mokymosi ir akademinų pasiekimų ryšys mišriojo mokymosi aplinkoje. Tačiau nustatytas pozityvus reikšmingas galimybės mokytis kartu su kitais arba iš kitų poveikis savireguliatyviam mokymuisi mišriojo mokymosi aplinkoje. Jon-Chao, Yi-Fang, Jian-Hong (2021) tyrimas rodo, kad savireguliatyvaus mokymosi nuotolinėje aplinkoje neveiksmingumą sąlygoja atidėliojimas, kuris yra neigiamai susijęs su 6 savireguliatyvaus mokymosi komponentais: užduoties atlikimo strategijomis, nuotaikos valdymu, įsivertinimu, aplinkos struktūravimu, laiko valdymu ir pagalbos ieškojimu. Kita vertus, tyrėjų duomenys rodo, kad mokiniai, kurių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai aukštesni, mažiau linkę į atidėliojimą. Tačiau mokiniams reikia padėti adaptuoti jų savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus nuotolinei aplinkai (Jon-Chao, Yi-Fang, Jian-Hong, 2021). Be to, tyrimai rodo kad mokiniai, kurie įsitraukia į nuotolinį mokymąsi ir pritaiko pozityvias savireguliatyvaus mokymosi praktikas nuotoliniams mokymuisi, pasiekia geresnių rezultatų nei jų bendraamžiai, kurie nesimoko nuotoliniu būdu (Magalhaes ir kt., 2020). Kita vertus, nepavyko rasti tyrimų apie mokinių, turinčių mokymosi sunkumų, nuotolinio savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus bei jų poveikį pasiekimams.

Savireguliacijos įgūdžiai įgyjami socialinio modeliavimo, pastoliavimo, bendradarbiavimo ir grįžtamojo ryšio metu (Ozer, Akçayoğlu, 2021). Tyrimai rodo, kad, jeigu mokytojai taiko pedagogines strategijas, skatinančias mokinių savireguliaciją, padidėja mokinių saviveiksmingumas (Ozer, Akçayoğlu, 2021).

**Mokymasis bendradarbiaujant.** Tyrimai atskleidžia, kad mokymasis vienam iš kito yra vienas turtingiausių mokymosi išteklių, kai jis akademiškai ir

socialiai integruotas į mokymosi kultūrą. Bendradarbiaujantis mokymasis (angl. *cooperative learning*) yra bendraamžių parama grindžiamo mokymosi strategija (angl. *peer-assisted learning strategy*), kuomet besimokantieji dirba grupelėmis, paremdami vienas kito mokymąsi. Gratton (2019, 259 p.) atskleidžia 3 principus, kurie padeda atskirti grupinį mokymąsi bendradarbiaujant (angl. *collaborative group learning*) nuo kitų socialinių mokymosi formų: mokymasis yra nuolatinis ir dvikryptis tarp visų grupės besimokančiųjų, žinojimas yra kuriamas bendrai, užtikrinami teigiami tarpasmeniniai ryšiai mokantis. Bendras mokymasis padeda besimokantiesiems patikėti savo gebėjimais ir būti atsakingiems už savo mokymąsi (Lim ir kt., 2020).

Tyrimai rodo, kad egzistuoja reikšmingas teigiamas ryšys tarp besimokančiųjų gebėjimų mokytis kartu su kitais, bendradarbiaujančio elgesio ir jų akademinį pasiekimų (Lim ir kt., 2020), o taip pat rodo bendramokslų grupės poveikį besimokančiojo akademiniam pasiekimams (Bankole, Ogunsakin, 2015).

Sencibaugh, Sencibaugh (2016) apibendrino tyrėjų duomenis, kurie rodo, kad mokymasis bendradarbiaujant yra veiksmingesnis nei kitos strategijos ir turi įtakos mokinių kalbų, gamtos, socialinių mokslų, matematikos ir kitų dalykų mokymuisi. Autoriai taip pat pabrėžia, kad vis dar trūksta tyrimų, atskleidžiančių mokymosi bendradarbiaujant poveikį mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams. Kai kurios studijos rodo, kad mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymasis bendradarbiaujant gali būti įgalinantis ir padidinti pasiekimus. Nustatyta, kad besimokantieji gali iš bendramokslų perimti veiksmingo mokymosi strategijas (Morocco ir kt., 2001), savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus (Lim ir kt., 2020). Tačiau svarbu identifikuoti tinkamas mokymosi bendradarbiaujant prieigas (Sencibaugh, Sencibaugh, 2016), taikyti dialoginio mokymosi būdus, socialines mediacijas (Gratton, 2019). Remiantis Sencibaugh, Sencibaugh (2016), gerai struktūruotas mokymasis bendradarbiaujant grupelėse yra naudingesnis mokymosi sunkumų turintiems mokiniams nei nestruktūruotas.

Tyrėjų Gratton (2019, 262), Moore ir bendraautorių (2020) atlikti tyrimai rodo, kad mokymasis bendradarbiaujant mokymosi sunkumų turintiems mokiniams yra naudingas, jeigu: sudaromos heterogeninės (o ne homogeninės) grupės; išdiskutuojami lygiavėčio dalyvavimo grupelės darbe principai; grupelės nariai turi aiškų bendrą tikslą ir aiškius paskirtus vaidmenis (arba leidimą susiskirstyti numatytais vaidmenimis); visi mokiniai mokomi socialinių (bendradarbiavimo, vienas kito

idėjų palaikymo, kritinio jų apmąstymo, paramos vienas kitam) gebėjimų; vykdoma darbo grupelėse stebėseną ir savistaba (pvz., darant vaizdo įrašus ir reflektuojant savo grupelės narių darbą). Bendraamžių mokymas (angl. *peer tutoring*) taip pat naudingas mokymosi sunkumų turintiems mokiniams (Sencibaugh, Sencibaugh, 2016).

Analizuojant kontaktinio ir nuotolinio mokymosi bendradarbiaujant poveikį mokinių pasiekimams, nustatyta, kad kontaktinis mokymasis bendradarbiaujant leidžia pasiekti geresnių akademinį rezultatų nei nuotolinis mokymasis bendradarbiaujant. Tačiau mišrusis (kontaktinis-nuotolinis) mokymasis bendradarbiaujant gali padėti pasiekti geresnių akademinį rezultatų. Be to, skirtingi mokymosi bendradarbiaujant būdai sąlygoja skirtingus akademinį pasiekimus (Chen, Ke, Chen, 2020). Išlieka aktualu ieškoti veiksmingų nuotolinio mokymosi bendradarbiaujant būdų, ypač tinkančių mokymosi sunkumų turintiems mokiniams.

**Diferencijavimo pagrindas – barjerų įveikos mechanizmai.** Siekiant kokybiško ugdymo mokinių įvairovėje, ugdymo diferencijavimas tampa vienu reikšmingiausių ugdymo prieinamumo kriterijų. Iš kitos pusės, diferencijavimas yra ir vienas iš pavojingiausių ugdymo komponentų vidinei kai kurių mokinių segregacijai ir stigmatizacijai sukurti.

UDM prieigoje ugdymo diferencijavimo objektu tampa ne atskiro mokinio poreikių patenkinimas, bet lanksčios ir universalios ugdymo aplinkos sukūrimas, sudarant sąlygas kiekvienam mokiniui veikti be kliūčių (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Tai bazinis UDL principas, grindžiamas architektūroje taikomais Connell ir kt. (1997) visuotino prieinamumo principais. Mokytojas, modeliuodamas galimybę siekti to paties tikslo skirtingais aspektais, lygmeniu ir būdais, sudaro sąlygas visiems mokiniams dalyvauti bendroje mokymosi veikloje ir veikti savo artimiausio vystymosi zonoje (Vygotsky, 1978; Meyer, Rose, Gordon, 2014), kurioje mokymosi patirtis tampa motyvuojančiu iššūkiu, o jį įveikus patiriama sėkmė. Kai mokytojai puoselėja įtraukiančias nuostatas į kiekvieną mokinį, pripažįsta visų unikalumą ir pasitiki kiekvieno mokinio savarankiško mokymosi galimybėmis (Louick, Daley, Robinson, 2019), o sunkumus traktuoja kaip barjerus, įveikiamus universaliu ugdymo proceso modeliavimu (Kieran, Anderson, 2019), sukuriama skirtingų poreikių turinčių mokinių veiksmingo savivaldžio mokymosi patirtis (Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist, 2016).

Įrodyta, kad pedagogų pastangos sukurti įtraukiančią aplinką per akademinį, emocinį ir socialinį mokymąsi sąlygoja didesnę bendraamžių socialinį sutelktumą, emocinį atvirumą, klasės klimato supratimą, pasitenkinimą, akademinį angažavimą. Negalią turintiems mokiniams įsitraukus į bendrą mokymosi veiklą, išauga jų saviveiksmingumas, atstovavimo sau gebėjimai. Ugdytinių dalyvavimo ugdymo procese kokybė ir pasiekimai gerėja, nepriklausomai nuo to, ar jie turėjo, ar neturėjo specialiųjų ugdymosi poreikių (Katz, 2013; Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist 2016; Capp, 2017).

**Mokinių būklės tyrimų COVID-19 pandemijos laikotarpiu apžvalga rodo**, kad dauguma mokslininkų priėjo prie išvados, jog emocinė mokinių būklė reikšmingai pablogėjo – ypač tų mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių. Tirtų mokinių pasitenkinimas nuotoliniu mokymusi buvo mažas, mokiniai dažniau jautėsi įsitempę ir verkė, stipriau pyko ir liūdėjo. Mokslininkai konstatavo sumažėjusį mokinių įsitraukimą į mokymąsi, stipresnę abejingumą ir nuobodulį, negebėjimą sukaupti dėmesio, prarastą pasitikėjimą savo jėgomis. Mokiniai buvo labiau susirūpinę, neramūs, nelaimingi, nusivylę, išsigandę, pasimėtę, liūdni, vieniši, pavargę, nesaugūs. Mokiniais, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nuotolinio mokymosi neigiamas poveikis buvo stipresnis – padidėjo įtampa ir nerimas, sumažėjo savigarba, sustiprėjo pyktis. Šių mokinių poreikiai buvo tenkinami nepakankamai, jie negavo tiek paramos, kiek jiems tuo metu reikėjo, todėl nenorėjo ir negalėjo prisitaikyti prie nuotolinio mokymosi. Dažniausiai tyrimų išvadose buvo minimas nerimas, įtampa, baimė, nuovargis ir liūdesys.

Mokslininkai priėjo prie išvados, kad nuotolinio mokymosi laikotarpis reikšmingai pablogino mokinių emocinę būklę. Konstatuojamas mokinių emocinių sunkumų padažnėjimas, kuris neišnyko mokiniams net grįžus į mokyklas. Teigiama, kad turės praeiti šiek tiek laiko, kol COVID-19 pandemijos neigiamo poveikio mokinių emocinei būklei nebeliks. Mokslininkai pabrėžia mokinių gebėjimo valdyti savo emocijas trūkumą ir susilpnėjusį psichologinį atsparumą. Mokytojai perspėjami kuo anksčiau pastebėti emocinių problemų turinčius mokinius, siekiant kuo greičiau pagerinti jų emocinę būklę.



## LITERATŪRA

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 1(15). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>.
- Bai, B., Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>
- Bankole, E. T., Ogunsakin, F. C. (2015). Influence of Peer Group on Academic Performance of Secondary School Students in Ekiti State. *International Journal of Innovative Research and Development*, 4(1), 324–331
- Boothe, K. A., Lohmann, M. J., Donnell, K. A., Hall, D. D. (2018). Applying the principles of universal design for learning (UDL) in the college classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1–13
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Chen, F., Ke, H., Chen, C. (2020). Online Learning as a Panacea? An Empirical Study to Discuss Problem-Based Cooperative Learning in Taiwan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(18), 251-259. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i18.15079>
- Cho, M.-H, Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, Steinfeld, E., Story, M., Vanderheiden, G. (1997). *The principles of universal design*. Version 2.0 - 4/1/97. NC State University: The Center for Universal Design.
- Dişlen Dağgöl, G. (2020). Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context. *Participatory Educational Research (PER)*, 7(3), 21–37. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.33.7.3>
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2019) *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe*. Óskarsdóttir, E., Donnelly, V. J., & Turner-Cmuchal, M. (eds.) Odense: Denmark.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. W., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A., S., Brooks, D. S. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177–192. <https://doi.org/10.1177/0741932517718359>
- Finnegan, L. A., Dieker, L. A. (2019). Universal design for learning-representation and science content: a pathway to expanding knowledge, understanding, and written explanations. *Science Activities*, 56(1), 11–18. <https://doi.org/10.1080/00368121.2019.1638745>

- Florian L. (2019) On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gan, Z., Liu, F., Yang, C. C. R. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 120–123. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708632>
- Gratton, R. (2019). Collaboration in students' learning: the student experience. *NASEN, Support for Learning*, 34(3), 224–276. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12261>
- Hymel, S., Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331–339. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>
- Hovey, K. A., Ferguson, S. L. (2014). Teacher perspectives and experiences: Using project-based learning with exceptional and diverse students. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 16(1/2), 77–90
- Jon-Chao, H., Yi-Fang, L., Jian-Hong, Y. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality & Individual Differences*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1).
- Kieran, L., Anderson, Ch. (2019). Connecting Universal Design for Learning with Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 51(9), 1202–1216. <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136–142. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- Lee, B. P. (2019). UDL: A Primer for Community College CTE Instruction. *CTE Journal*, 7(2). [https://www.thectejournal.com/uploads/1/0/6/8/10686931/lee\\_fall\\_2019.pdf](https://www.thectejournal.com/uploads/1/0/6/8/10686931/lee_fall_2019.pdf)
- Lim, C., Ab Jalil, H., Ma'rof, A., Saad, W. (2020). Peer Learning, Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Blended Learning Courses: A Structural Equation Modeling Approach. *Int. J. Emerg. Technol. Learn*, 15, p. 110–125.
- Louick, R., Daley, S. G. Robinson, K. H. (2019). Using an Autonomy-oriented Learning Environment for Struggling Readers: Variations in Teacher Sensemaking and Instructional Approach. *The Elementary School Journal*, 120(1), 176–196. <https://doi.org/10.1086/704251>
- Magalhaes P., Ferreira D., Cunha J., Rosario P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 103869.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Meier, B. S., Rossi, K. A. (2020). Removing instructional barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82–88. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1729639>

- Morocco, C. C., Hindin, A., Mata-Aguilar, C., Clark-chiarelli, N. (2001). Building a Deep Understanding of Literature with Middle-Grade Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 24, 47–58.
- Nieminen, J. H., Pesonen, H. V. (2020). Taking Universal Design Back to Its Roots: Perspectives on Accessibility and Identity in Undergraduate Mathematics. *Education Sciences*, 10(1), 12. <https://10.3390/educsci10010012>
- Ozer, O. Akçayoyğlu, D. I. (2021). Examining the Roles of Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulated Learning and Foreign Language Anxiety in the Academic Achievement of Tertiary EFL Learners. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 357–372. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.43.8.2>
- Ramdass, D., Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 18–41. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Rose, D. H., Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381–391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Sanger, C. Sh. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. In C. Sh. Sanger, N. W. Gleason (Eds), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*, (31–71). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (125–151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sencibaugh, J. M., Sencibaugh, A.M. (2016). An Analysis of Cooperative Learning Approaches for Students with Learning Disabilities. *Education*, 136(3), 356–364.
- Shing, L. S., Rameli, M. R. M. (2020). The influence of self-regulation towards academic achievement in English among Malaysian upper primary students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5A), 1–11. <http://doi.org/10.13189/ujer.2020.081901>
- Skipp, A., Smith, S., Wall, D. (2021). Learning from the COVID crisis for educating children and young people with SEN/disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 168–184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12513>
- Swanson, J. A., Ficarra, L. R., Chapin, D. (2020). Strategies to strengthen differentiation within the common core era: drawing on the expertise from those in the field. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1683802>
- Van Boxtel, J. M., Sugita, T. (2019). Exploring the Implementation of Lesson-level UDL Principles through an Observation Protocol. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://10.1080/13603116.2019.1655596>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Westbroek, H. B., van Rens, L., van den Berg, E., Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6). <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>

---

## II skyrius.

# MOKINIŲ PATIRIAMŲ EMOCINIŲ BEI EDUKACINIŲ SUNKUMŲ IR JŲ ĮVEIKOS TYRIMO METODOLOGIJA

## 2.1. Tyrimo dizainas

*Ona Monkevičienė, Aušra Rutkienė, Natalija Ignatova,  
Judita Kasperiūnienė, Lina Miltenienė, Alvyra Galkienė*

### **Tyrimo tikslas ir uždaviniai**

Mokslinių tyrimų, atliktų COVID-19 pandemijos sąlygomis, apžvalga parodė, kad šiuo laikotarpiu padaugėjo mokinių, patiriančių tiek emocinių, tiek edukacinių sunkumų. Sunkumus provokavo situacijos neapibrėžtumas, nuotolinis mokymas ir karantinas, ribojantis socialines sąveikas. Mokiniais, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, patiriantiems emocinių ir elgesio sunkumų, gyvenantiems šeimose, turinčiose socialinių ir ekonominių sunkumų, neigiamas nuotolinio mokymosi poveikis buvo stipresnis, nes kontaktinio mokymosi sąlygomis funkcionavusi paramos sistema buvo sutrikdyta. Lietuvoje pastaruoju laikotarpiu intensyviai plėtojama įtraukiojo ugdymo mokyklose sistema COVID-19 sąlygomis taip pat patyrė įvairių transformacijų.

Dėl COVID-19 pandemijos švietime susikūrusi situacija sudarė sąlygas ištirti ir atskleisti kritinėmis švietimo kaitos sąlygomis mokiniams kylančius emocinius, socialinius bei edukacinius sunkumus, išryškinti ugdymosi barjerus, bet, svarbiausia, identifikuoti įtraukiojo ugdymo tvarumą kritinėmis švietimo sąlygomis užtikrinančius veiksmus. Jie tampa veiksmingo įtraukiojo ugdymo modeliavimo pagrindu, užtikrina kritinėmis švietimo kaitos sąlygomis kylančių mokinių ugdymosi barjerų įveiką. Būtent šis tyrimui pasirinktas aspektas užtikrina atlikto mokslinio tyrimo rezultatų reikšmingumą ilgalaikėje perspektyvoje.

---

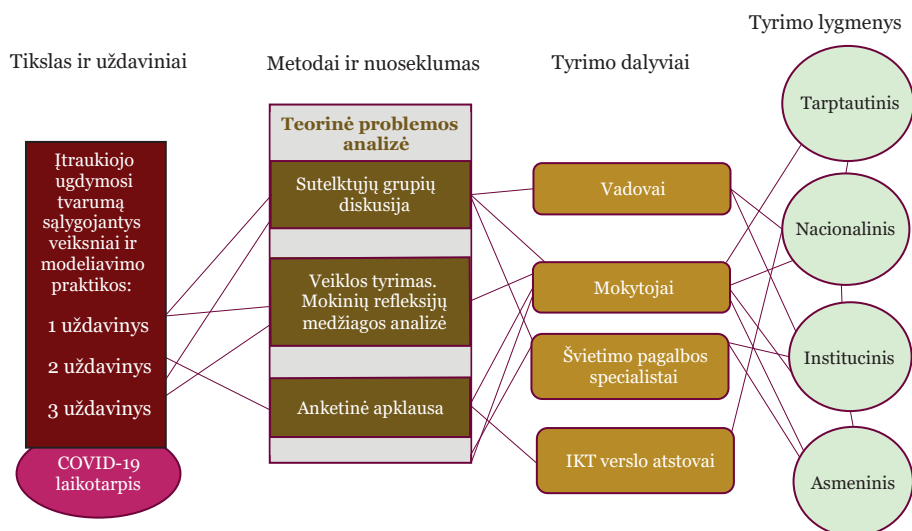
Vykdam tyrimą buvo keliamas **tikslas** – remiantis COVID-19 pandemijos patirtimi, atskleisti įtraukiojo ugdymosi tvarumą sąlygojančius veiksnius ir modeliavimo praktikas.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Atskleisti COVID-19 pandemijos konteksto sąlygotus mokinių emocinius ir edukacinius sunkumus, jų priežastis, veiksnius bei ugdymo(si) proceso barjerus.
2. Atskleisti įtraukiojo ugdymo tvarumo veiksnius bei veiksmingas modeliavimo praktikas kritinėje švietimo kaitos situacijoje.
3. Identifikuoti gerąsias įtraukiojo ugdymo praktikas ir parengti rekomendacijas kokybiškam įtraukiojo ugdymo(si) plėtojimui.

**Tyrimo prieiga, dalyviai, geografija, etika**

Tyrimas buvo vykdomas 2021 m. balandžio–gruodžio mėn. Numatytam tikslui pasiekti, įgyvendinant tyrimo uždavinius, taikyta mišri tyrimų prieiga – kiekybinių ir kokybinių tyrimų derinimas (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Taikyti šie tyrimo metodai: sutelktosios (angl. *focus*) grupės diskusijos su mokytojais ir kitais mokyklų darbuotojais (mokyklų vadovais, švietimo pagalbos specialistais), veiklos tyrimas, anketinė apklausa. Tyrimo dizainas pateikiamas 3 pav. Remiantis tyrimo logika, pirmam uždaviniui pasiekti taikyta sutelktųjų grupių diskusija, veiklos tyrimo metu mokytojų surinktos ir tyrėjams pateiktos nuasmenintos mokinių refleksijų medžiagos analizė, anketinė apklausa; antram uždaviniui pasiekti taikyta sutelktųjų grupių diskusija ir anketinė apklausa; trečiam uždaviniui pasiekti taikytas veiklos tyrimas. Tyrimo dalyviai – vadovai, mokytojai, švietimo pagalbos specialistai ir IKT verslo atstovai. Tyrimas vykdytas tarptautiniu, nacionaliniu, mokyklų ir asmeniniu lygmenimis.



**3 pav.** Tyrimo dizainas ir vykdymo nuoseklumas

Empirinis tyrimas vykdytas atlikus mokslinės literatūros analizę, kurios metu buvo aktualizuoti tyrimui reikšmingi mokinių emocinės būklės ir edukacinių procesų komponentai. Pirmiausia, atlikta sutelktosios (angl. *focus*) grupės diskusija su mokytojais, vadovais, švietimo pagalbos specialistais. Išryškėjus esminiams mokymosi ir emociniams sunkumams Lietuvos mokyklose bei galimoms jų priežastims, buvo vykdomas veiklos tyrimas bendradarbiaujant bei mokytojų veiklos tyrimo metu surinktos ir prieš perduodant tyrėjams nuasmenintos mokinių refleksijų medžiagos analizė. Lygiagrečiai buvo atliekama tarptautinė anketinė Lietuvos, Latvijos ir Estijos mokytojų apklausa. Karantino laikotarpiu buvo ypač svarbios skaitmeninės ugdymo priemonės kuriančios bei mokykloms tiekiančios įmonės. Tyrimo metu vykdyta šias priemones kuriančių bei platinančių įmonių atstovų apklausa.

### Tyrimo geografija

Tyrimo geografija aprėpia tarptautinį, nacionalinį, institucinį ir asmeninį lygmenis. Sutelktosios grupės diskusijose dalyvavo mokyklų bendruomenės (mokytojai, vadovai, švietimo pagalbos specialistai) iš 23 mokyklų, aprėpiant visus Lietuvos regionus. Veiklos tyrimas buvo vykdomas šešiose sutelktosiose grupės diskusijose dalyvavusiose mokyklose, kurios savanoriškai sutiko su tyrėjais kartu

ieškoti veiksmingų įtraukiojo ugdymo praktikų modeliavimo būdų kritinėmis COVID-19 pandemijos sąlygomis. Anketinė mokytojų apklausa buvo vykdoma tarptautiniu lygmeniu Lietuvoje, Latvijoje ir Estijoje, kviečiant 5–12 klasėse dirbančius mokytojus atsakyti į pateiktus klausimus nuotoliniu būdu. Verslo įmonių atstovų anketinė apklausa buvo vykdoma, apimant visoje Lietuvoje veikiančias įmones.

### **Tyrimo etika**

Vykdamas tyrimą, buvo vadovaujama Vytauto Didžiojo universiteto Mokslinių tyrimų atitikties pagrindiniams tyrimų profesionalumo ir etikos principams vertinimo nuostatomis, patvirtintomis Vytauto Didžiojo universiteto Senato 2021 m. kovo 24 d. nutarimu Nr. SEN-N-17. Tyrimas buvo vykdomas, vadovaujantis patikimumo, sąžiningumo, pagarbos, informuotumo ir atskaitomybės principais. Tyrimo ir etikos plėtra neatsiejama nuo supratimo, kad žmonės tyrimuose turi dalyvauti tik savanoriškai (Iphofen, 2009).

Vykdamas sutelktosios grupės diskusiją, užtikrintas savanoriškumo principas mokyklos ir dalyvaujančių asmenų lygiu. Mokyklos buvo kviečiamos dalyvauti diskusijoje. Diskusija buvo vykdoma tik tose mokyklose ir su tais mokytojais, švietimo pagalbos specialistais ir vadovais, kurie asmeniškai sutiko dalyvauti diskusijoje. Pradedant nuotolinę sutelktųjų grupių diskusiją, kiekvieno jos nario buvo paklausta, ar sutinka dalyvauti diskusijoje, kuri bus įrašoma duomenų analizei, ir savo sutikimą patvirtinti paspaudžiant kvietimo ženklą „got it“. Visi diskusijų dalyviai patvirtino savo sutikimą, nes prisijungdavo jau iš anksto apsisprendę dalyvauti diskusijoje.

Siekiant užtikrinti sutelktosios grupės diskusijos dalyvių informuotumą, prieš pradedant diskusiją buvo pristatomi tyrimo tikslai, vykdytojai, procedūros. Dalyviai buvo informuoti, kad įrašas bus naudojamas tik duomenų analizei ir po to sunaikinamas, o dalyviai bus informuoti apie tyrimo rezultatus. Vykdamas seminarus ir mokymus, sutelktųjų grupių diskusijų dalyviai buvo kviečiami juose dalyvauti ir susipažinti su tyrimo rezultatais.

Vykdamas veiklos tyrimą bendradarbiaujant, buvo gautas mokyklos vadovų sutikimas bei kiekvieno mokytojo ir švietimo pagalbos specialisto asmeninis sutikimas įsijungti į veiklos tyrimą. Mokytojai, vykdydami veiklos tyrimą, organizavo ugdymo procesą, grindžiamą universalaus dizaino mokymuisi principais, kurie kaip natūralų mokymosi procesą numato grįžtamojo ryšio refleksijas su mokiniais apie jų

patiriamas mokymosi sėkmes, sunkumus ir veiksmingus mokymosi būdus. Tyrimui buvo naudojama mokytojų tyrėjams pateikta, iki perdavimo tyrėjams nuasmeninta mokinių refleksijų medžiaga, visiškai užtikrinanti mokinių konfidencialumą. Patys tyrėjai, siekdami nesukurti mokiniams papildomos įtampos bendraujant su nepažįstamais žmonėmis, mokinių sunkumų priežasčių su mokiniais nereflektavo. Veiklos tyrime dalyvaujančių klasių mokiniai ir mokinių tėvai buvo informuoti apie vykdomo tyrimo tikslus ir eigą, gavus jų sutikimą (žr. priedą).

Vykdamas mokytojų anketinę apklausą, duomenų rinkimui naudota internetinė anketa. Visi mokytojai tyrime dalyvavo savanoriškai, klausimynas buvo anonimiškas, užtikrinantis visišką konfidencialumą. Demografiniai duomenys buvo renkami tik apie mokytojų pedagoginį stažą ir vietovę, kurioje yra mokykla (miestą ar kaimą). Vykdamas suinteresuotųjų juridinių asmenų, vykdančių IKT ir kitų skaitmeninių technologijų plėtrą, apklausą buvo naudotas anonimiškas elektroninis klausimynas, užtikrinantis visišką konfidencialumą.

### **Sutelktosios grupės diskusija COVID-19 pandemijos Lietuvos mokyklose sąlygotų emocijų bei edukacinių mokinių sunkumų ir jų įveikos situacijai atskleisti**

Sutelktosios grupės diskusija buvo skirta dviem pirmiems uždaviniams įgyvendinti: 1) atskleisti COVID-19 pandemijos konteksto sąlygotus mokinių emocijus ir edukacinius sunkumus, jų priežastis, veiksnius bei ugdymo(si) proceso barjerus; 2) atskleisti *įtraukiojo* ugdymo tvarumo veiksnius bei veiksmingas modeliavimo praktikas kritinėje švietimo kaitos situacijoje. Sutelktosios grupės diskusijos metu didžiausias dėmesys buvo skiriamas nuotoliniam mokymuisi COVID-19 sąlygomis, taip pat emocijų ir edukacinių sunkumų dėl įvairių priežasčių patiriantiems mokiniams.

Tyrimo duomenys rinkti naudojant sutelktosios (angl. *focus*) grupės diskusijos metodą (Mishra, 2016; Nyumba ir kt., 2017; Rupšienė, 2007). Sutelktosios grupės diskusijos vyko laikantis šiam metodui būtinų reikalavimų: a) iškeltas tikslas, numatytos temos, diskusijos klausimai; b) identifikuoti potencialūs dalyviai; c) parengtas diskusijos planas; d) aptarta diskusijos organizavimo ir grupės valdymo strategija; e) pasirinkta diskusijos vieta ir būdas, pakviesti dalyviai; f) pravestos 1,5–2 val. diskusijos sesijos su iš anksto numatytu moderatoriumi ir jam asistuojančiu asmeniu; g) parengtas diskusijos protokolas, jis validuotas su sutelktosios



grupės nariais; h) duomenys buvo transkribuoti ir atlikta turinio analizė (Nyumba ir kt., 2017; Mishra, 2016).

*Grupės sudarymas.* Buvo sudaromos mišrios sutelktosios grupės iš mokyklų vadovų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų, dirbančių toje pačioje mokykloje. Esminiai grupės sudarymo kriterijai: dalyvauja bent vienas mokyklos administracijos atstovas, visi mokykloje dirbantys švietimo pagalbos specialistai (logopedas, psichologas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas), informacinių technologijų mokytojas, kitų dalykų mokytojai.

*Tyrimo procedūra.* Siekiant išsikeltų uždavinių, iš anksto numatytos temos ir su jomis susiję klausimai diskusijai, kurie užduoti dalyviams sutelktosios grupės diskusijos metu: apie mokinių patiriamus edukacinius ir emocinius, socialinius sunkumus, šiuos sunkumus sąlygojančias priežastis bei veiksnius, edukacinius barjerus ir apie emocinių, socialinių bei mokymosi sunkumų įveiką. Sutelktosios grupės diskusija buvo organizuojama nuotoliniu būdu, naudojant „MS Teams“ programą. Visi diskusijos dalyviai galėjo prisistatyti, buvo aptartos dalyvavimo diskusijoje taisyklės, dalyvių teisės ir tyrėjų atsakomybės dėl tyrimo duomenų naudojimo. Gavus dalyvių sutikimą, diskusija buvo įrašoma, vėliau transkribuojama, rengiamas protokolas.

*Tyrimo duomenų apdorojimas.* Tyrimo duomenys buvo analizuojami taikant kokybinės indukcinės turinio (angl. *content*) analizės metodą, identifikuojant požymius, procesus, ypatybes ir juos jungiant į stambesnius, labiau apibendrintus vienetus (Nili ir kt., 2017; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

*Imtis.* Atliktos 23 sutelktųjų grupių diskusijos su mišriomis tyrime dalyvaujančių mokyklų komandomis. Diskusijose iš viso dalyvavo 173 skirtingų dalykų mokytojai, mokyklų vadovai, pavaduotojai, švietimo pagalbos specialistai (socialiniai pedagogai, specialieji pedagogai, logopedai, psichologai). Pasirinktos mokyklos yra geografiškai skirtinguose Lietuvos regionuose (Alytaus, Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio, Šiaulių, Tauragės, Telšių, Utenos, Vilniaus), savo veiklą vykdo mieste (N = 13) arba kaimo vietovėje (N = 10).

### **Veiklos bendradarbiaujant tyrimas mokymosi sunkumų patiriančių mokinių veiksmingoms įtraukiojo ugdymo praktikoms atskleisti**

Veiklos tyrimas buvo skirtas 3 uždaviniui įgyvendinti – identifiкуoti gerąsias įtraukiojo ugdymo praktikas ir parengti rekomendacijas kokybiškam įtraukiojo

ugdymo(si) plėtojimui. Nuotolinis ugdymas veiklos tyrimo vykdymo laikotarpiu nevyko, nes mokiniai buvo sugrąžinti į mokyklas, todėl buvo analizuojamas tik kontaktinio ugdymo procesas COVID-19 sąlygomis.

Veiklos tyrimui buvo pasirinktas **veiklos bendradarbiaujant tyrimas** (angl. *collaboratory action research*). Veiklos tyrimas bendradarbiaujant leidžia į mokymosi sunkumų įveikos būdų modeliavimą įsitraukti ir mokytojams, ir mokslininkams (Charalampous, Papademetriou, 2019; Messiou, 2019). Veiklos tyrimas sudaro sąlygas reflektuoti esamą mokinių ugdymo proceso situaciją, atskleisti probleminius ugdymo proceso aspektus, taip pat planuoti, įgyvendinti, tirti ir reflektuoti ugdymo tobulinimo procesus (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Metodologai teigia, kad ugdymo procesai mokykloje yra geriau suprantami tuo atveju, jeigu mokytojai, bendradarbiaudami su mokslininkais, bando juos pakeisti, siekdami numatyto rezultato – išvelgti mokinių mokymosi sunkumų emocines bei edukacines priežastis, modeliuoti įtraukiojo ugdymo(si) praktikas bei išbandyti jų veiksmingumą. Remiantis Cohen, Manion, Morrison (2018), veiklos tyrimas yra galinga priemonė pokyčiams ir tobulėjimui. Jis turi potencinę galią paskatinti mokyklos kaitą (Ferrance, 2000; Insuasty, Jaime Osorio, 2020), paskatinti mokytojų iniciatyvas ieškoti mokinių mokymosi sunkumams įveikti tinkamų ugdymo proceso modeliavimo kelių (Armstrong, Tsokova, 2019).

Veiklos tyrimas bendradarbiaujant vyksta dalyvavimo ir bendradarbiavimo paradigmos kontekste (Morales, 2016; Datta ir kt., 2015). Jis pripažįstamas kaip veiksminga mokyklų nusistovėjusios praktikos transformavimo strategija, kai siekiama aiškių užsibrėžtų jos tobulinimo tikslų, taip pat kaip mokytojų profesinės kompetencijos tobulinimo kelias (Mertler, Ed., 2019, Rowell ir kt., 2017, Alber, Nelson, 2002). Kai kurie tyrėjai (Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014) išreiškia poziciją, kad veiklos tyrimą turi atlikti tik patys mokytojai, nes veiklos tyrimas yra savireflektyvus ir save transformuojantis procesas. Tačiau studijos, kuriose veiklos tyrimas buvo vykdomas mokytojams bendradarbiaujant su mokslininkais, paneigia šią nuostatą (Charalampous, Papademetriou, 2019). Olander ir Holmqvist Olander (2013) vykdytame tyrime mokytojai dirbo kartu su mokslininkais, modeliuodami pamokas – vienos suplanuotos, pravestos ir drauge su mokslininkais reflektuotos biologijos pamokos rezultatai tapdavo pagrindu planuoti kitą, po to – trečią pamoką. Olander ir Holmqvist Olander (2013, p. 210) teigimu, mokytojų bendradarbiavimas su mokslininkais padėjo mokytojams suprasti, ko nežino mokiniai, ir sukurti veiksmingus

pamokų modelius, be to, šis bendradarbiavimas „yra svarbi priemonė ir gali paskatinti mokytojų profesinį tobulėjimą“.

*Veiklos tyrimo vykdymo kryptys.* Kaip minėta, siekiant įgyvendinti trečią tyrimo uždavinį, mokyklų mokytojai, bendradarbiaudami su tyrėjais, modeliavo universalaus dizaino prieiga grindžiamą įtraukiojo ugdymo(si) procesą: remdamiesi mokinių patiriamų sunkumų analize, numatė ugdymo aplinkos kūrimo kryptis be barjerų mokinių sunkumų prevencijai ir įveikai; permodeliavo pamokas, kad užtikrintų kiekvieno mokinio aktyvų, visavertį dalyvavimą bendrame mokymosi procese pagal jo galimybes; numatė pastoliavimo priemones ir būdus. Mokinių įtraukčiai padidinti mokytojai kartu su tyrėjais modeliavo įtraukiančius, integralius, tradiciniam ugdymui alternatyvius IKT grįsto mokymosi projektus, įvairias IKT grįstas mokymosi veiklas, e. pastoliavimo ir e. pagalbos būdus.

*Tyrimo dalyvių atranka.* Veiklos tyrime dalyvavo šešios mieste arba rajone veikiančios mokyklos. Tyrimo dalyviai buvo atrenkami pagal šiuos kriterijus:

1. Keturios mokyklos, turinčios klases, kuriose yra po keletą ar daugiau skirtingo pobūdžio mokymosi (specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, turintys mokymosi spragų, nepažangūs, nelankantys pamokų) ar emocinių sunkumų patiriančių mokinių.

2. Dvi mokyklos, kurių ugdymo procesas pasižymi turiningu skaitmeninių technologijų naudojimu ir kurių klasėse mokosi po keletą mokymosi ar emocinių sunkumų patiriančių mokinių.

3. Mokyklos, kuriose dirba švietimo pagalbos specialistai (specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas).

4. Mokytojai, dirbantys 5–8 klasėse.

5. Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų asmeninis noras įsitraukti į veiklos tyrimą.

6. Mokyklos vadovų noras įsitraukti į veiklos tyrimą ir sudaryti sąlygas veiksmingam jo įgyvendinimui, ieškant veiksmingiausių įtraukiojo ugdymo modeliavimo praktikų.

Mokyklų ir mokytojų atrankos vykdymas:

1. Po sutelktosios grupės diskusijos buvo pasirinktos mokyklos, kurios galėtų dalyvauti veiklos tyrime.

2. Parengtas laiškas mokykloms su tyrimo tikslų ir eigos pristatymu, kviečiant mokyklas dalyvauti veiklos tyrime.

3. Susisiekti su mokyklos vadovais, kviečiant mokyklą įsitraukti į veiklos tyrimą. Su vadovais aptartas veiklos tyrimo vykdymo procesas ir nauda mokyklai, mokiniams, mokytojams, švietimo pagalbos specialistams.

4. Organizuotas susitikimas su tos klasės, kurią vadovai pasiūlė dalyvauti veiklos tyrime, mokytojais ir mokyklos švietimo pagalbos specialistais. Susitikimo metu pristatyti veiklos tyrimo tikslai, galima nauda, veiklos tyrimo eiga, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir tyrėjų vaidmenys, komunikavimo būdai, veiklos.

5. Mokytojams apsisprendus ir patvirtinus savo dalyvavimą veiklos tyrime, pradėtas pirmas veiklos tyrimo ciklas.

*Veiklos tyrimo ciklai.* Veiklos tyrimas yra cikliškas procesas, kuriame identifikuojama probleminė sritis, išskiriamas tobulintinas aspektas, modeliujamos ir įgyvendinamos ugdymo kokybę gerinančios praktikos, jos reflektuojamos (Ferrance, 2000; Cohen, Manion, Morrison, 2018; Charalampous, Papademetriou, 2019).

Siekiant atskleisti, kaip mokytojai numato ir, modeliuodami ugdymo procesą, įveikia galimus mokinių mokymosi barjerus, vykdyti du veiklos tyrimo ciklai.

*Pirmas veiklos tyrimo ciklas* skirtas mokymosi ir edukacinių sunkumų turinčių mokinių mokymosi barjerų identifikavimui ir ugdymo proceso modeliavimo, siekiant įveikti barjerus, tobulinimui. Tyrėjai su atrinktų mokyklų mokytojais išdiskutavo jų požiūrį į jų klasės mokinių patiriamus ugdymo proceso organizavimo barjerus, trukdančius mokiniams patirti mokymosi sėkmę, apie IKT taikymo įtraukčiai praktikų silpnąsias puses. Pravestos 6 diskusijos (po vieną kiekvienoje mokykloje). Po diskusijų dalyko mokytojai planavo ir vedė kontaktines pamokas, skirtas mokymosi ir emocinių sunkumų patiriančių mokinių įtraukčiai didinti, labiau įtraukti juos į bendrą ugdymosi procesą ir užtikrinti mokymosi sėkmę pagal jų optimalias galimybes. Mokytojai su tyrėjais reflektavo patiriamus įtraukiojo ugdymo modeliavimo sunkumus bei taikytus ir galimus taikyti sprendimus.

Tyrėjai mokykloms, kurių ugdymo procesas pasižymi turinigu skaitmeninių technologijų naudojimu, pasiūlė kartu parengti ir įgyvendinti integralius, IKT priemonėmis grįstus edukacinius projektus pagal Ateities klasės mokymosi scenarijus (iTEC, 2014), skatinančius mokinių savivaldį, bendradarbiaujantį mokymąsi kontaktinėje ir nuotolinėje aplinkoje bei padedančius mokytojams kurti lanksčias mokymosi aplinkas (Lewin, McNicol, 2014), tokiu būdu įgalinant emocines ir edukacines nesėkmes patiriančių mokinių mokymąsi. Tyrimo eigoje tyrėjų ir mokytojų bendradarbiavimu buvo siekiama ne tik plėtoti universalias ugdymosi aplinkas ir

technologijas įvairių ugdymosi poreikių mokinių įgalinimui, o ir remtis mokyklų gerąja skaitmeninių technologijų taikymo patirtimi.

Pirmo veiklos ciklo rezultatas – ugdymo proceso, ribojančio mokymosi sunkumų turinčių mokinių visavertį įsitraukimą ir mokymosi sėkmę, probleminių aspektų išvalgos ir edukacinių sprendimų paieška, remiantis universalaus dizaino mokymuisi prieiga bei IKT taikymu įtraukčiai padidinti.

*Antras veiklos tyrimo ciklas* skirtas modeliuoti pamokas, naudojant diskusijų su tyrėjais metu apsvarstytus būdus, Lietuvos gerosios praktikos metodus (taip pat ir taikant IKT) mokinių patiriamams edukaciniams ir emociniams sunkumams įveikti, remiantis universalaus dizaino mokymuisi prieiga. Projekto tyrėjai pravedė 6 akad. val. mokymus veiklos tyrime dalyvaujantiems mokytojams, su mokyklomis dalijosi metodine medžiaga apie universalaus dizaino mokymuisi (Meyer, Rose, Gordon, 2014) prieigos taikymą mokymosi ir emociniams sunkumams įveikti. Mokytojai modeliavo pamokas ir ieškojo veiksmingų būdų mokinių mokymosi barjerams šalinti. Projekto tyrėjai 2–3 kartus susitiko su kiekvienos mokyklos mokytojais, reflektuodami jų naujai pradėtus taikyti ugdymo proceso organizavimo metodus ir jų poveikį mokinių mokymosi sunkumams įveikti. Ciklo pabaigoje mokytojai su tyrėjais bendrose refleksijose identifیکavo veiksmingiausius įtraukiojo ugdymo organizavimo būdus, padidinusius mokymosi sunkumų patiriančių mokinių įsitraukimą. Tyrėjai su mokytojais taip pat reflektavo integralių IKT projektų taikymo poveikį mokymosi aplinkai be barjerų sukurti ir mokymosi veiksmingumui didinti.

*Duomenų rinkimo ir analizės metodai.* Vykdant veiklos tyrimą, buvo taikomi šie duomenų rinkimo metodai: sutelktosios grupės diskusijos su klasės, kurioje vyko veiklos tyrimas, mokytojais, švietimo pagalbos specialistais ir mokyklos vadovais; mokytojų ir tyrėjų refleksijos; mokytojų refleksijos su mokiniais apie patiriamus ir nuotolinio mokymosi metu patirtus mokymosi sunkumus bei jų priežastis, šiais apibendrintais duomenimis, juos nuasmeninus dar iki perdavimo tyrėjams, su jais pasidalijo mokytojai.

Duomenų analizei naudota tyrimo duomenų turinio (angl. *content*) analizė. Studijoje ši tyrimo medžiaga pateikta kaip veiksmingi įtraukiojo ugdymo organizavimo sprendimai mokyklose. Pateikiamos mokytojų bei tyrėjų refleksijų procese identifikuotos mokymosi aplinkų be barjerų visiems mokiniams modeliavimo praktikos, padedančios įveikti mokinių emocinius bei edukacinius sunkumus ir galinčios prisidėti prie kokybiško įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo.

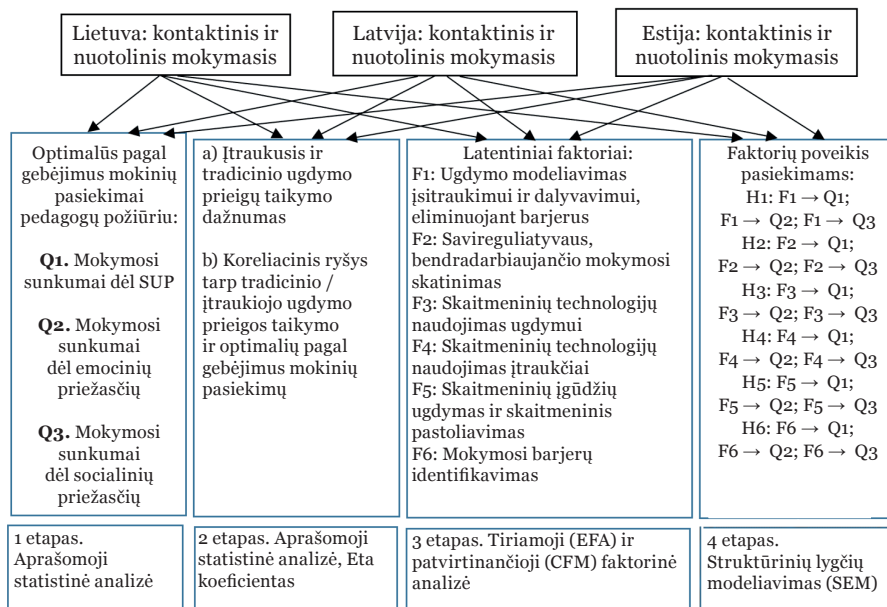
*Veiklos tyrimo kokybė ir validumas.* Bradbury, Lewis, Embury (2019, p. 25) teigia, kad veiklos tyrimo kokybę užtikrina: 1) aiškiai apibrėžti tikslai; 2) partnerystė ir dalyvavimas; 3) indėlis į tyrinėjamos srities teoriją ar praktiką; 4) tinkami metodai ir procesas; 5) veiksmingumas; 6) refleksyvumas; 7) reikšmingumas (Dosemagen, Schwalbach, 2019). Siekiant užtikrinti veiklos tyrimo validumą, atliekant veiklos tyrimą, laikomasi visų šių tyrimo kokybę ir validumą užtikrinančių principų.

### **Tarptautinis kiekybinis tyrimas edukaciniams veiksniams, turintiems poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams, nustatyti**

Kiekybinis tyrimas buvo skirtas antram uždaviniui įgyvendinti – atskleisti įtraukiojo ugdymo tvarumo veiksnius bei veiksmingas modeliavimo praktikas kritinėje švietimo kaitos situacijoje. Tyrimas orientuotas identifikuoti veiksnius, kurie gali užtikrinti mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimalius pasiekimus kritinėse ugdymo transformacijos situacijose.

*Tyrimo dizainas.* Tyrimo uždaviniui įgyvendinti pasirinkta kiekybinių tyrimų prieiga (Cohen, Manion, Morrison, 2018), nes ji leidžia atskleisti mokytojų požiūrį į tai, ar jų klasėse besimokantys emocinių ir mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai pasiekia optimalių pagal jų gebėjimus mokymosi rezultatų kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis; nustatyti, kaip dažnai mokytojai taiko skirtingas, tvariam ugdymo procesui modeliuoti aktualias įtraukiojo ugdymo praktikas ir išskirti latentinius ugdymo proceso modeliavimo veiksnius; nustatyti išskirtų veiksnių poveikį bei jo stiprumą pažeidžiamų grupių mokinių pasiekimams (4 pav.).

Pirmame tyrimo etape išanalizuotas Lietuvos, Latvijos, Estijos 5–12 klasių dalyko mokytojų požiūris, ar jų klasėse besimokančių mokymosi sunkumų dėl įvairių priežasčių (SUP, emocinių, socialinių priežasčių) patiriančių mokinių pasiekimai yra optimalūs pagal jų gebėjimus nestabiliomis kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis COVID-19 pandemijos kontekste.



4 pav. Tarptautinio tyrimo dizainas

Antrame tyrimo etape atskleistas Lietuvos, Latvijos, Estijos 5–12 klasių dalyko mokytojų požiūris, kaip dažnai kontaktinio ir nuotolinio ugdymo metu jie taikė tradicinio ir įtraukiojo ugdymo praktikas. Taip pat nustatytas koreliacinis ryšys tarp Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų taikomos tradicinio ugdymo priegų ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų bei šių šalių mokytojų taikomos įtraukiojo ugdymo priegų ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų, mokantis kontaktiniu ir nuotoliniu būdu. Apskaičiuotas Eta koeficientas tarp kintamųjų.

Trečiame tyrimo etape, siekiant išskirti latentinius ugdymo proceso modeliavimo faktorius, atlikta tiriamoji faktorinė analizė (angl. *Exploratory Factor Analysis*, EFA), atmetus 3 teiginius, kurie buvo skirti įvertinti, ar mokymosi sunkumų dėl skirtingų priežasčių patiriantys mokiniai pasiekia optimalius pagal jų gebėjimus rezultatus. Išskirti 6 latentiniai faktoriai: F1: Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus; F2: Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas; F3: Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui; F4: Skaitmeninių technologijų naudojimas įsitraukimui; F5: Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas; F6: Mokymosi barjerų identifikavimas. Atlikta patvirtinančioji faktorinė išskirtų latentinių faktorių analizė (angl. *Confirmatory Factor Analysis*, CFA).

Ketvirtame tyrimo etape, siekiant nustatyti ugdymo proceso latentinių faktorių poveikį mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių, socialinių priežasčių patiriančių mokinių pasiekimams, mokantis kontaktiniu ir nuotoliniu būdu, atlikta struktūrinių lygčių modeliavimo (angl. *Structural Equation Modeling Analysis*, SEM) analizė. Atskirai tikrinamos hipotezės Lietuvos, Latvijos, Estijos šalims ir kontaktinio bei nuotolinio ugdymo formoms:

**H1:** Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H2:** Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H3:** Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H4:** Skaitmeninių technologijų naudojimas įtraukčiai turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H5:** Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H6:** Mokymosi barjerų identifikavimas turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

*Tyrimo dalyviai.* Tyrimo respondentai buvo Lietuvos, Latvijos ir Estijos 5–12 klasių dalyko mokytojai. Mokytojų atrankai naudota *atsitiktinės imties sudarymo strategija* (angl. *Random Probability Sample*). Naudojant „Raosoft Software“ priemonę, apskaičiuota, kad minimalus tiriamųjų imties dydis Lietuvoje turėtų būti 377, Latvijoje ir Estijoje – 376, kad būtų tenkinamas 95 proc. patikimumo lygmens ir 5 proc. paklaidos reikalavimas. Internetinį klausimyną užpildė 645 Lietuvos mokytojai (3,79 proc. imties paklaida), 410 Latvijos mokytojų (4,78 proc. imties paklaida), 377 Estijos mokytojai (5,00 proc. imties paklaida). 1 lentelėje pateikiami duomenys apie mokytojų darbo stažą ir vietovę, kurioje yra mokykla (mieste ar kaime).



**1 lentelė.** Lietuvos, Latvijos, Estijos respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą ir vietovę, kurioje yra mokykla

Šalis	Lietuva		Latvija		Estija	
	Darbo stažas	Kiekis (n)	Proc.	Kiekis (n)	Proc.	Kiekis (n)
1–5	21	3,26	107	26,10	44	11,67
6–10	27	4,19	44	10,73	40	10,61
11–15	37	5,74	38	9,27	38	10,08
16–20	57	8,84	35	8,54	41	10,88
21 ir daugiau	503	77,98	186	45,37	214	56,76
Miestas	398	61,71	334	81,46	256	67,90
Kaimo vietovė	247	38,29	76	18,54	121	32,10

*Tyrimo instrumentas duomenų rinkimui.* Tyrimui naudota internetinė anketa, kurią sukūrė Lietuvos, Latvijos ir Estijos mokslininkai, remdamiesi teoriniu konstruktu ir kitų šalyse atliekamų tyrimų rezultatais. Anketa sudarė 60 teiginių ir du klausimai demografinio pobūdžio informacijai gauti.

Trys teiginiai buvo skirti įvertinti, ar mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių patiriantys mokiniai pasiekia optimalius pagal jų gebėjimus rezultatus (teiginių pavyzdžiai: „Mano mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų dėl sutrikimų ir negalių, pasiekia jų gebėjimus atitinkančius rezultatus“, „Mano mokiniai, turintys emocinių sunkumų, pasiekia jų gebėjimus atitinkančius rezultatus“, „Mano mokiniai, patiriantys socialinių sunkumų, pasiekia jų gebėjimus atitinkančius rezultatus“). Prieš teiginių vertinimą, mokytojams buvo rekomenduojama apmąstyti savo mokinių gebėjimus ir jų mokymosi pasiekimus.

14 teiginių buvo skirta mokytojo taikomai tradicinio ugdymo prieigai atskleisti: orientavimuisi į dalyko žinių perteikimą, standartus ir normatyvus, frontinio ugdymo formas, mokinių skirstymą į homogeniškas grupes, individualios pagalbos teikimą, „išimant“ iš bendrojo ugdymo proceso (teiginio pavyzdys: „Į grupes apjungiu vieno lygio gebėjimų mokinius, kad pritaikyčiau jų galimybes atitinkantį turinį ir metodus“).

21 teiginys buvo skirtas mokytojų įtraukiojo ugdymo praktikoms atskleisti: orientavimuisi į visavertį kiekvieno mokinio įsitraukimą, dalyvavimą, ugdymosi proceso barjerų eliminavimą, savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi

skatinimą, lankstaus ugdymo tikslo modeliavimą, mokiniams prasmingą ugdymo turinį, metodų įvairovę ir jų pasirinkimo galimybę (teiginio pavyzdys: „Sudarau galimybes mokiniams patiems valdyti savo mokymosi procesą – jį planuoti, ieškoti informacijos, ją pertvarkyti, valdyti laiką, vertinti rezultata“).

15 teiginių, atsižvelgiant į tai, kad COVID-19 pandemijos laikotarpiu vyko nuotolinis mokinių mokymasis, buvo skirta skaitmeninių technologijų taikymo ugdymui, skaitmeninės įtraukties ir skaitmeninio pastoliavimo praktikoms atskleisti (teiginių pavyzdžiai: „Siekdamas ugdymo būdų ir priemonių įvairovės, naudoju skaitmenines technologijas vadovėlyje teikiamos mokymo medžiagos papildymui“, „Mokiniams, patiriantiems emocinių ir edukacinių sunkumų, naudoju IKT priemones kaip pastolius dalyvauti bendrame ugdymo procese kartu su kitais“).

Septyni teiginiai buvo skirti atskleisti, kokias mokinių mokymosi sunkumų priežastis mokytojai identifikuoja savo klasėse: ugdymo proceso modeliavimo barjerus, mokinio poreikius bei gebėjimus ar išorinius barjerus (teiginių pavyzdžiai: „Mokymosi sunkumų turintiems mokiniams sėkmę patirti trukdo pamokos organizavimas, taikant vieną metodą visai klasei“; „Mokiniams sėkmingai mokytis trukdo pažinimo ir (arba) kiti raidos sutrikimai“, „Vaikams kyla sunkumų mokantis, nes trūksta šeimos pagalbos ir priežiūros“).

Teiginiai nebuvo suskirstyti į subskales, nes buvo planuojama naudoti tiriamąją faktoriinę analizę latentiniams ugdymo proceso modeliavimo faktoriams išskirti. Mokytojų atsakymams vertinti naudota Likerto skalė. Mokytojų buvo prašoma pažymėti, ar jie sutinka su teiginiu: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – sunku pasakyti, 4 – sutinku, 5 – visiškai sutinku.

Anketos teiginių vidinis suderinamumas aukštas – Kronbacho alfa koeficientas yra 0,941. Atskirų anketos dalių vidinis suderinamumas yra geras, nes Kronbacho alfa koeficientas yra daugiau nei 0,7 (2 lentelė).

*Tyrimo procedūra ir etika.* Visi mokytojai savanoriškai dalyvavo anketinėje apklausoje. Anketa lietuvių, latvių ir estų kalbomis buvo paskelbta nuotolinėje platformoje (prieiga internete: <https://apklausa.lt/>) (paskelbta 2021 m. spalio 1 d.). Lietuvos, Latvijos ir Estijos tyrėjai išsiuntė elektroninę anketos prieigą atsakingiems savivaldybių darbuotojams ir bendrojo lavinimo mokyklų vadovams kartu su elektroniniu laišku, kuriame plačiau nei anketoje paaiškintas tyrimo tikslas. Mokyklų vadovų buvo prašoma persiųsti elektroninę anketos prieigą pedagogams, dirbantiems su 5–12 klasių mokiniais. Klausimynas buvo anonimiškas, užtikrinantis visišką konfidencialumą.

**2 lentelė.** Anketos dalių vidinis suderinamumas

	<b>Teiginių grupės</b>	<b>Teiginių skaičius</b>	<b>Kronbacho alfa koeficientas</b>
Dalis A	Mokinių pasiekimų atitiktis jų gebėjimams	3	0,857
Dalis B	Tradicinio ugdymo praktikos	14	0,721
Dalis C	Įtraukiojo ugdymo praktikos	21	0,927
Dalis D	Skaitmeninių technologijų taikymas	17	0,907
Dalis E	Mokinių mokymosi sunkumų priežasčių identifikavimas	7	0,802

*Duomenų analizės metodai.* Kiekybinio tyrimo duomenų analizei naudota aprašomoji statistinė analizė (angl. *Descriptive Statistics*), naudojant „IBM SPSS Statistics 22.0“ ir „MS Excel“ programinę įrangą.

Mokytojų taikomų įtraukiojo ugdymo praktikų ir IKT taikymo ugdymui latentinių faktorių analizei taikyta tiriamoji faktorinė analizė (EFA) (Fabrigar, Wegener, 2011). Po to atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė (angl. *Confirmatory Factor Analysis*, CFA), kuri leido identifikuoti modelio tinkamumą. Siekiant nustatyti išskirtų latentinių faktorių poveikio mokinių pasiekimams kelius ir svorį, atlikta struktūrinių lygčių modeliavimo (angl. *Structural equation modeling analysis*, SEM) analizė (Fodikes, 2017; Henseler, 2017). Naudota statistinės programos „SPSS AMOS 24.0“ versija. Atlikta analizė leido nustatyti, kurie ugdymo proceso veiksniai užtikrina jo tvarumą, t. y. turi pozityvų poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams kritiniame COVID-19 pandemijos kontekste.

### **Verslo įmonių atstovų anketinė apklausa požiūriui į mokykloms teikiamų priemonių bei paslaugų poreikį ir pasiūlą nuotoliniam ugdymui**

Verslo įmonių, dirbančių su mokyklomis ir teikiančių edukacinius produktus bei paslaugas mokymo įstaigoms, tyrimo tikslas – išsiaiškinti verslo požiūrį į IKT ir kitų skaitmeninių priemonių bei paslaugų mokykloms poreikį, pasiūlą, naudojimo galimybes, kuriant įtraukią mokymo(si) aplinką, orientuotą į emocinių ir mokymosi sunkumų prevenciją, mokymosi pasiekimų gerinimą.

Šiam uždaviniui įgyvendinti atlikta anketinė apklausa. Tačiau, prieš konstruojant tyrimo anketą, buvo atliktas *ekspertų interviu*. Ekspertų interviu yra plačiai

naudojamas interviu metodas, kuriuo siekiama gauti informacijos apie konkrečią veiklos sritį. Ekspertiniame interviu daugiausia dėmesio skiriama ekspertui, kuris gali suteikti specifinių žinių tam tikroje veiklos srityje (Döringer, 2021). Naudotas į problemą orientuotas ekspertų interviu metodas (Witzel, Reiter, 2012). Tyrime dalyvavusių ekspertų interviu tikslas – gauti informacijos apie verslo įmonių teikiamas paslaugas mokykloms, kuri leistų konstruoti klausimyną. Be to, formuluojant klausimus, tyrėjams buvo svarbu naudoti respondentų, t. y. įmonių atstovų, kalbą, pateikti klausimus glaustai, aiškiai bei suprantamai respondentams.

*Tyrimo imtis.* Ekspertų interviu dalyvavo BMK („Biznio mašinų kompanijos“) edukacinių sprendimų departamento vadovė, turinti didelę darbo su mokyklomis patirtį. Verslo įmonių, teikiančių paslaugas mokykloms, tyrime dalyvavo 14 verslo įmonių iš visos Lietuvos. Iš jų devyni respondentai atstovavo labai mažą įmonę, du atstovavo mažą, o trys – vidutinę bei didelę verslo įmonę. Dešimt įmonių, kurių atstovai dalyvavo tyrime, turėjo daugiau nei penkerių metų darbo patirtį su mokyklomis, o keturios įmonės turėjo iki trejų metų darbo patirties su mokyklomis. Aštuoniose įmonėse komunikaciją su mokyklomis vykdė 1–3 asmenys. Šešiose įmonėse komunikacija su mokyklomis yra pavesta keturiems bei daugiau įmonės darbuotojų. Tyrime dalyvavusios įmonės bendradarbiauja su mokyklomis, teikdamos kompiuterines ir mobiliąsias ugdymui(si) skirtas technologijas (8 įmonės), įvairią techninę įrangą mokykloms: projektorius, vaizdo kameras, spausdintuvus (6 įmonės), virtualias pamokas, laboratorijas, pamokų kūrimo aplinkas (7 įmonės). Visi įmonių-respondenčių teikiami produktai ir paslaugos mokykloms pateikiami 3 lentelėje.

*Tyrimo instrumentas duomenų rinkimui.* Tyrimui naudota internetinė anketa, kurią kuriant buvo remiamasi ekspertų interviu radiniais. Anketa sudarė 19 teiginių ir keturi klausimai demografinio pobūdžio informacijai gauti. Sudarytas teiginių sąrašas, kuris leido geriau pažinti įmonę bei jos veiklą, dirbant su mokykla, teikiant edukacinius produktus bei paslaugas švietimo sektoriui ir komunikuojant su mokykla. Teiginiai buvo formuluojami kaip uždarojo tipo klausimai arba patikslinamieji atvirojo tipo klausimai.

*Tyrimo eiga bei etika.* Tyrimas buvo vykdomas 2021 m. lapkričio mėn. Verslo įmonėms buvo išsiųstas elektroninis klausimynas (prieiga internete: <https://forms.gle/ftf6SjnmBWCsQbh88>). Klausimynas buvo anonimiškas, užtikrinantis visišką konfidencialumą.

**3 lentelė.** Tyrime dalyvavusių įmonių mokykloms teikiami edukaciniai produktai bei paslaugos (N = 14)

Nr.	Respondentų charakteristika (mokykloms teikiami produktai ir paslaugos)	Įmonių skaičius*
1	Interaktyviosios technologijos (lentos, ekranai, grindys, atitinkama programinė įranga)	4
2	Robotika, programavimo priemonės, 3D technologijos	4
3	Skaitmeninės įtraukiojo ugdymo priemonės, žaidimai	5
4	Pagalbinės technologijos, kompensacinės priemonės neįgaliesiems mokiniams (pažinimo, klausos, regos, judėjimo negalioms)	2
5	Virtualiosios pamokos, laboratorijos, pamokų kūrimo aplinkos	7
6	Virtualiosios mokymosi aplinkos skaitmeninio turinio valdymui ir (arba) komunikacijai	5
7	Vaizdo pamokos, mokomieji filmai	3
8	Skaitmeniniai vadovėliai, kitos Bendrąsias programas atitinkančios skaitmeninės priemonės	3
9	Įvairi kita techninė įranga mokykloms (projektoriai, vaizdo kameros, spausdintuvai)	6
10	Kompiuterinės ir mobiliosios ugdymui skirtos technologijos	8

\*viena įmonė gali teikti skirtingo tipo produktus bei paslaugas

## LITERATŪRA

- Alber, S. R., Nelson, J. S. (2002). Putting Research in the Collaborative Hands of Teachers and Researchers: An Alternative to Traditional Staff Development. *Rural Special Education Quarterly*, 21(1). 24–30.
- Armstrong, F., Tsokova, D. (2019). *Action research for inclusive education: Participation and democracy in teaching and learning*. London, England: Routledge.
- Bradbury, H., Lewis, R., Embury, D. C. (2019). Education Action Research: With and for the Next Generation. *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. Eds by Craig A. Mertler. John Wiley & Sons. ProQuest Ebook Central. 7–28.
- Brown, T. A. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20–25.
- Charalampous, C., Papademetriou, C. (2019). Action research: The key to inclusive education in Cyprus. *Sciendo. Journal of Pedagogy*, 10(2), 37–64. <http://doi.org/10.2478/jped-2019-0006>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eight edition. London, New York: Routledge.

- Costello, A. B., Osborne, J. W. (2005). Best practices in Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Education*, 10, 1–9. <http://doi.org/10.1.1.110.9154>
- Datta, R., Khyang, N. U., Prue Khyang, H. K., Prue Kheyang, H. A., Khyang, M. C., Chapola, J. (2015). Participatory action research and researcher's responsibilities: an experience with an Indigenous community. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 581–599. <http://doi.org/10.1080/13645579.2014.927492>
- Döringer, S. (2021). 'The problem-centred expert interview'. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International journal of social research methodology*, 24(3), 265–278.
- Dosemagen, D. M., Schwabach, E. M. (2019). Legitimacy of and Value in Action Research. *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. Eds by Craig A. Mertler. John Wiley & Sons. ProQuest Ebook Central. 161-168.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T. (2011). Exploratory factor analysis: Understanding statistics. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. [https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf)
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of Varimax and Promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39–52. <http://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Fodikes, E. (2017). Pre-service teachers' intention to use MUEs as practitioners – A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 47–68. <http://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144239>.
- Henseler, J. (2017). Bridging desing and behavioral research with variance-based structural equation modeling. *Journal of Advertising*, 46(1), 178–192. <http://doi.org/10.1080/0913367.2017.1281780>
- Insuasty, E. A., Jaime Osorio, M. F. (2020). Transforming pedagogical practices through collaborative work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 65–78. <http://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289>
- Iphofen, R. (2009) *Ethical Decision Making in Social Research. A practical guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer. 200. <http://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Mertler, A. G. Ed. (2019). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. USA, John Wiley & Sons, Inc.
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: Facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. <http://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing an imprint of CAST, Inc. 234.
- Mishra, L. (2016). Focus Group Discussion in Qualitative Research. *TechnoLEARN*, 6(1), 1–5. <http://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00001.2>
- Morales, M.P.E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 156–165.

- 
- 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. <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*, 2017, 21–33. <http://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>.
- Olander, C. Holmqvist Olander, M. (2013). Professional Development Through the Use of Learning study: contributions to pedagogical content knowledge in biology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 89, 205–212.
- Rowell, L., Bruce, C., Shosh, J., Riel, M. (Eds.). (2017). *The Palgrave international handbook of action research*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://www.amazon.com/Palgrave-International-Handbook-Action-Research/dp/1137441089>
- Rupšienė, L. (2007). Kokybinių tyrimų metodologija. ISBN: 978-9955-18-248-1. Klaipėdos universitetas.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J., Nora, A., Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modelling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 232–338. <http://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Witzel, A., Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. SAGE Publications.
- Žydžiūnaitė V., Sabaliauskas S. (2017). *Kokybiniai tyrimai*. Principai ir metodai. Vilnius.

---

## III skyrius.

# TVARAUS ĮTRAUKIOJO UGDYMO MODELIAVIMO VEIKSNIAI: COVID-19 PANDEMIJOS PATIRTYS

## 3.1. PIRMASIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO TVARUMO VEIKSNYS. Emociškai saugios ugdymo aplinkos kūrimas

*Julita Navaitienė*

Pastarųjų dešimtmečių tyrimai atskleidė emocijų, kaip neišvengiamų ugdymo ir ugdymosi palydovių, funkcijas ir svarbą (Pekrun, 2022). Emocija apibrėžiama kaip psichinė reakcija, nukreipta į konkretų objektą arba situaciją ir lydima fiziologinių bei elgesio pokyčių (Shuman, Scherer, 2014). Mokymosi kontekste emocijos yra ypač svarbios, nes jos turi įtakos mokinių mokymosi motyvacijai, informacijos suvokimui, pažinimui, dėmesiui, atminčiai ir veikia tiek patį mokymosi procesą, tiek jo rezultatus (Pekrun, 2021). Mokiniai ugdymosi proceso metu patiria įvairias emocijas: džiaugsmą, viltį, pasididžiavimą, nerimą, gėdą, kalbę, nusivylimą, pyktį, nuostabą, smalsumą, pasimetimą, pasitenkinimą, nuobodulį, pasibjaurėjimą ir t. t. Tiek teigiamos, tiek neigiamos emocijos yra neatskiriama mokymosi proceso dalis. Emocijos gali būti skatinančios arba stabdančios šį procesą (Loderer, Pekrun, Lester, 2020). Tradicinis emocijų poveikio ugdymui ir ugdymuisi supratimas buvo toks, kad neigiamos emocijos trukdo, o teigiamos emocijos skatina. Smalsumas ir džiaugsmas laikomi teigiamomis, o nerimas ir nuobodulys – neigiamomis emocijomis. Visgi tyrimai parodė, kad neigiamos emocijos iš tikrųjų gali motyvuoti mokytis, padidinti mokinių dėmesį ir skatinti pažinimą (Vilhunen ir kt., 2022), o teigiamos emocijos – sukelti neproduktyvų atsipalaidavimą (Sainio ir kt., 2021).

Emocijos yra reakcijos į konkrečias situacijas, todėl mokymosi situacijas galima modeliuoti taip, kad mokiniams būtų sukeltos ugdymui ir ugdymuisi naudingos emocijos (Pekrun, 2022). Pedagogai gali pagerinti savo mokinių akademinį



pažangumą, mažindami, pavyzdžiui, neigiamą baimės emociją ir stiprindami, pavyzdžiui, teigiamą smalsumo emociją. Mokslininkai rekomenduoja pedagogams kurti emociškai saugią ugdymo aplinką. Geist (2019) teigia, kad nerimas, apimantis mokantis, yra dažna kliūtis daugeliui mokinių, siekiančių aukštesnio akademinio pažangumo. Mažindami ugdymo aplinkos keliamą nerimą, pedagogai gali pakeisti šią aplinką taip, kad ji būtų labiau orientuota į mokinį, emociškai svarbi ir atvira įvairiems mokinio saviraiškos būdams. Šiuolaikinėje mokyklos kultūroje dažnai nepaisoma emocinės mokinių aplinkos, tačiau šis požiūris turi pasikeisti (Shean, Mander, 2020). Mokymo metodai ir kuriama ugdymo aplinka turėtų nekelti mokiniams bereikalingos baimės ar nerimo. Mokiniai turėtų jaustis saugūs ir pasitikintys savimi, kai priima ugdymosi iššūkius, skatinančius juos išbandyti kažką naujo (Han, Liu, Lv, 2022).

Emociškai saugią mokymosi aplinką galima kurti, socialinių ir emocinių mokinių ugdymą paverčiant esmine ugdymo dalimi. Venslovaitė ir Danylienė (2018) apibrėžia socialinę ir emocinę ugdymą kaip edukacinį procesą, kurio metu mokiniai išsiugdo gebėjimus, padedančius atpažinti ir valdyti savo emocijas, pajusti ir parodyti empatiją kitiems, išsikelti asmeninius tikslus bei jų siekti, užmegzti ir išlaikyti pozityvius tarpasmeninius santykius, priimti atsakingus sprendimus ir konstruktyviai elgtis sudėtingose situacijose. Emocinio saugumo aplinka ugdymo įstaigoje kuriama, kai pedagogai reaguoja į mokinių emocinius poreikius ir pripažįsta visapusišką mokinių tapatybę, taip sukurdami nuspėjamumą ir nuoseklumą. Mokiniai jaučiasi vertinami, gerbiami, aktyviai dalyvaujantys, susiję su mokykla ir įsitraukiantys į mokymąsi. Prashanti ir Ramnarayan (2020) teigia, kad pedagogai, modeliuojantys emociškai saugią ugdymo aplinką, skatina tokią mokymosi patirtį, kurios metu mokiniai jaučiasi saugūs, reikšdami savo emocijas, ir pasitiki savimi, todėl nebijo rizikuoti. Visavertis mokinių dalyvavimas ugdymosi procesuose užtikrinamas tik saugioje emociškai ugdymo aplinkoje (Himmele, Himmele, 2017). Visgi būtina atkreipti dėmesį, jog Shean ir Mander (2020) tyrimai rodo, kad netgi emociškai saugioje ugdymo aplinkoje mokiniai jaučia emocinius barjerus, o emociškai nesaugioje ugdymo aplinkoje jaučiamų emocinių barjerų dažnis reikšmingai didesnis.

### **3.1.1. Mokinių patiriami emociniai sunkumai, trukdantys aktyviam dalyvavimui mokymosi procese**

Ilgą laiką mokinių dalyvavimas ugdymosi procese buvo labiau siejamas su jų buvimu mokykloje. Dabar mokinių dalyvavimas suprantamas kaip visavertis kiekvieno mokinio dalyvavimas, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio poreikius ir galimybes (Vetoniemi, Kärnä, 2021). Tokio dalyvavimo sąvoka dažnai vartojama įtraukiojo ugdymo kontekste. Ugdymo ir ugdymosi procesų metu gali atsirasti daug kliūčių ar aplinkybių, ribojančių visavertį, aktyvų ir reikšmingą mokinių dalyvavimą šiame procese, todėl pedagogai turėtų jaustis atsakingi už tai, kad mokiniai galėtų dalyvauti visose ugdymo veiklose ir visapusiškai pasinaudoti siūlomomis ugdymosi galimybėmis (Sánchez, Rodríguez, Martínez, 2019).

Mokiniai ugdydamiesi jaučia įvairius emocinius barjerus, kuriuos gali sukelti koks nors mokyklos aplinkos veiksnys, pavyzdžiui, mokytojų naudojamų ugdymo strategijų ar metodų pokyčiai (Bagnall, Fox, Skipper, 2021). Šios patirtys sunkiai išgyvenamos, nes mokiniai dar tik mokosi valdyti savo emocijas, o tenka susidurti ir su didelio intensyvumo neigiamomis emocijomis. Emociniai barjerai, kuriuos jaučia mokiniai, padaro įtaką mokytojų ir bendraklasių veiksmų supratimui ir adekvačiai reakcijai į juos (Kostøl, Cameron, 2021). Emociniai barjerai gali sukelti netinkamus ir neveiksmingus mokinių atsakomuosius veiksmus, trukdančius mokiniams visavertiškai dalyvauti ugdymosi procese.

Emocinio barjero atsiradimo požymiai: neigiami mokinio ugdymosi rezultatai; netinkamos ar neigiamos mokinio emocijos įprastose aplinkybėse ir atkreipiantis dėmesį jų intensyvumas bei trukmė; mokinio nebegebėjimas išmokti, kurio negalima paaiškinti intelektiniais ar sveikatos veiksniais; mokinio nebegebėjimas kurti ir palaikyti patenkinamus tarpasmeninius santykius su bendraamžiais ir mokytojais; fizinės savijautos pablogėjimas (Fox, Laverty, Chowdhury, 2020). Martin-Denham (2021) nuomone, emocijų barjerų patyrimas gali didinti arba mažinti mokinių aktyvumą. Sumažėjęs mokinių aktyvumas sietinas su tokiais emocijų barjerų požymiais kaip nerimavimas, užsisklendimas, bloga nuotaika, rizikos ir pokyčių vengimas, atsisakymas pasirinkti, žemas savęs vertinimas, nenoras įsitraukti, apatija, nenoras kalbėtis, draugysčių nutrūkimas. Didėjantis mokinių aktyvumas sietinas su šiais emocijų barjerų požymiais: iššaukiantis elgesys, greita nuotaikų

kaita, impulsyvumas, fizinis ir verbalinis agresyvumas, valgymo problemos, suvokta neteisybė, empatijos nebuvimas ar praradimas, iškreiptas asmeninės erdvės suvokimas.

Nedzinskaitė-Mačiunienė, Stasiūnaitienė ir Šimienė (2021) tyrė mokinių mokymosi barjerus ir nustatė, kad vienas iš barjerų yra susijęs su emocine mokinių būkle, kuri COVID-19 pandemijos metu pablogėjo: mokiniai tapo uždaresni, jautresni ir labiau pažeidžiami, mokydami nuotoliniu būdu. Tirti mokytojai minėjo egzistencinį mokinių nerimą, baimę susirgti, nenorą išeiti iš komforto zonos ir išbandyti naujus mokymosi metodus. Mokslininkės teigia, kad mokytojai stengėsi kurti saugius ir palaikančius tarpasmeninius santykius su mokiniais, todėl mokiniai jautėsi pakankamai saugūs klysti ir klausti. Vetonieni ir Kärnä (2021) mokinių juntamus emocinius barjerus priskiria specialiųjų ugdymosi poreikių rūšiai, sukeliančiai emocijų (ir tuo pačiu elgesio) valdymo problemas.

Emocinių barjerų sąvoka vartojama kartu su emocinių problemų, emocinių sunkumų ir emocijų sutrikimų sąvokomis. Gana dažnai šios sąvokos sutapatinamos. Barkauskienė ir Zacharevičienė (2019), pateikdamos darbo su mokiniais, turinčiais elgesio ir emocijų sunkumų bei sutrikimų, gaires, pabrėžia, kad emociniai sunkumai nėra tapatūs emocijų sutrikimams. Emocijų sutrikimai panašūs į emocinius sunkumus, tačiau jie yra nuolatiniai ir žymiai sutrikdo mokinių ugdymąsi. Įprastos veiklos vengimą, nelaimingumą, irzlumą, jautrumą, įtampą ir nuovargį galima susieti tiek su emociniu sunkumu, tiek su emocijų sutrikimu. Emociniu sunkumu vadinama bet kuri mokinio emocinė reakcija, kai ji neadekvati realiai mokymosi situacijai (Lodge ir kt., 2018). Emocijų sutrikimai skirstomi į dvi grupes: nerimo spektro ir nuotaikos spektro. Jie apima socialinio nerimo sutrikimą vaikystėje, generalizuotą nerimo sutrikimą, selektyvų mutizmą, fobinio nerimo sutrikimą, depresijos ir distimijos sutrikimus. Pedagogai turėtų atpažinti mokinius, turinčius emocijų sutrikimų ir patiriančius emocinių sunkumų, kad galėtų jiems laiku suteikti pagalbą (Barkauskienė, Zacharevičienė, 2019). Mokiniai patiria emocinius sunkumus, kai ugdymosi situacijos, kuriose jie atsiduria, jiems yra per sunkios ir per sudėtingos (Trafilkou, Perifanou, Economides, 2021). Mokinių emociniai sunkumai atsiskleidžia netinkamu, nepriimtinu, agresyviu, provokuojamu, įžūliu elgesiu, staigiais emocijų pokyčiais, menku savęs vertinimu, nerimu, susirūpinimu, baimėmis ir pan. Būtina pabrėžti, kad emociniai sunkumai pasireiškia tik tam tikrose mokymosi situacijose, yra laikini ir gali būti veiksmingai pašalinami, jeigu mokiniui

laiku suteikiama parama. Jie gali tęstis ilgesnį laikotarpį ir tapti emocijų sutrikimais, kurie apibrėžiami kaip elgesio reakcijos, ryškiai besiskiriančios nuo įprastų amžiaus, kultūros ir etinių normų bei pasireiškiančios nedėmesingumu, impulsyvumu ir (arba) silpna elgesio reguliacija (Jiao ir kt., 2020). Jeigu emociniai mokinio sunkumai nuolat ir žymiai trikdo mokymąsi bei tarpasmeninius santykius, galima galvoti apie emocijų sutrikimo atvejį.

Emocinis barjeras – tai su emocijomis susijęs veiksnys, sutrikdantis jį patiriančio žmogaus psichines funkcijas ir sumažinantis jo veiklos veiksmingumą (Gürten, Cihan, Doğan, 2019). Emociniai barjerai veikia mokinio socializaciją, mokymosi motyvaciją, dėmesį, mokymosi strategijų pasirinkimą, savivaldų mokymąsi, saviraišką ir kitas svarbias ugdymosi proceso sudėtines dalis, taip kenkdami tiek akademiniam pasiekimams, tiek asmenybės raidai. Emocinių mokymosi barjerų atpažinimas sietinas su jų raiška elgesyje. Lengviausiai mokytojai atpažįsta su destruktiviū elgesiu susijusius emocinius barjerus (Barkauskienė, Zacharevičienė, 2019). Scheer ir Lauberstain (2021), tyrę mokinių psichinę sveikatą COVID-19 pandemijos metu, pažymi, kad mokytojai nepastebi savo mokinių emocinių problemų ir susirūpina tik tada, kai jos pastebimai pradeda trukdyti mokymo ir mokymosi procesus. Somatinių skundų gausa, įprastos veiklos vengimas, liūdna nuotaika, blogėjantys mokymosi rezultatai, dirglumas, irzlumas, blogėjantys tarpasmeniniai santykiai su klasės draugais ir (arba) mokytojais, nuovargis, įtampa, pyktis, baimė, šiurkštumas, neigimas, nenoras siekti tikslo, gėdijimasis, užuojautos stoka įgalina mokytoją kelti prielaidą apie mokinio emocinių barjerų buvimą. Norėdami pasitikslinti, ar mokinys susidūrė su emociniu barjeru, ar išgyvena emocinį sunkumą, o gal jam būdingas emocijų sutrikimas, pedagogai gali pasikalbėti su mokyklos psichologais, kurie turi mokinių elgesio ir emocinių sunkumų įvertinimo metodikas: SDQ (liet. Galių ir sunkumų klausimyną), CBCL 6/18 (liet. Vaiko elgesio klausimyną), YSR 11/18 (liet. Jaunuolio klausimyną), TRF- 6/18 (liet. Mokytojo klausimyną) ir gali padėti pedagogams.

COVID-19 pandemijos metu atlikti moksliniai tyrimai atskleidžia neigiamų emocijų ir patiriamų emocinių barjerų dažnio padidėjimą tarp mokinių (Nakachi ir kt., 2021).

Mokytojų požiūrio į mokinių emocinius barjerus kokybinio tyrimo rezultatai parodė, kad Lietuvos mokytojai gerai supranta mokinių patiriamų emocinių barjerų svarbą ir reikšmę:

„Apie emocijas vaikų... Jos labai svarbios. Labai sunku žiūrėti, kai matai, kad vaikui emociškai yra sunku“ (GD-9-9Mok).

Analizuojant šio tyrimo rezultatus, išskirti septyni mokytojų dažniausiai pastebėti mokinių emociniai barjerai, kurie trumpai aptariami toliau.

**Nerimas.** Nerimas – subjektyviai nemaloni emocija, pasireiškianti bloga nuojauta, įtampa, neramumu. Kiekvienas mokinys tam tikru savo ugdymosi mokykloje metu patiria nerimą. Normalu ir įprasta, kad mokiniai šiek tiek nerimauja prieš žinių patikrinimo testą ar atliktos užduoties pristatymą. Nerimas tampa emociniu barjeru, kai jis yra labai stiprus ir (arba) jį lemia nebe konkrečios ugdymosi situacijos. Tuomet nerimas pastebimai paveikia mokinio gebėjimą dalyvauti pamokoje ir mokymąsi. Nerimaujantis mokinys atrodo atsargus, nervingas, drovus ar baimingas, reikalaujantis mokytojo ar bendraklasių pritarimo, verksmingas, besiskundžiantis galvos ir (arba) pilvo skausmu, sunkiau ir (arba) dažniau kvėpuojantis, suprakaitavęs. Šis emocinis barjeras atsiranda, kai mokinys laukia kokio nors vidinio ar išorinio pavojaus. Mokinio reakcija į kilusį stiprų nerimą gali būti dvejopa: mokinys pradeda vengti nerimą keliančių ugdymosi situacijų arba stengiasi kuo labiau kontroliuoti ugdymosi aplinką, save ar kitus, kad tik nekiltų pavojaus (Pekrun, 2014). Lietuvos mokytojai COVID-19 pandemijos metu pastebėdavo savo mokinių nerimą ir įtampą. Dažniausiai jis buvo siejamas su technologijų naudojimu:

„Stresą jiems kėlė techniniai dalykai: o jeigu neprisijungs, darbo neįkels“ (GD-14-4Mok).

Mokinių patiriami ir prognozuojami nuotolinio ugdymo iššūkiai kėlė jiems nerimą, kuris tapo emociniu barjeru, ir sustiprino mokinių nepasitikėjimą savo gebėjimu įveikti šiuos iššūkius.

**Baimė.** Pagrindinis emocinis ugdymosi barjeras yra baimė. Nors baimė saugo žmogų nuo įvairių pavojų gyvybei ir sveikatai, visgi tuo pačiu stabdo jo aktyvumą. Bijoma to, kas nežinoma arba kas išgąsdino praityje. Būtina atkreipti dėmesį, kad tirti mokytojai pastebėdavo mokinių baimę ir manydavo, kad apie šį emocinį ugdymosi barjerą mokiniai nenori kalbėti:

„Jie taip pat patiria daug emocinių išgyvenimų. Jie sako – labai norėčiau kalbėti, bet bijau. Bijo išsakyti savo baimę ir nerimą“ (GD-21-2Spec/Mok).

Bijantis mokinys kenčia nuo sumažėjusio pasitikėjimo savimi ir atsiribojimo, o kartais savo baimę išreiškia kaip pyktį. Norint pašalinti šį emocinį barjerą, reikia

suprasti baimės priežastis. Daugumai mokinių baimė kyla dėl vienos ar kelių iš šių priežasčių: kritikos, vertinimo, nesėkmės, atstūmimo. Mokiniai dažnai bijo, kad susilauks kritikos iš savo mokytojų, bendraklasių ar tėvų, ir kad įvertinimai, kuriuos gaus, bus neigiami. Kai kurių mokinių baimė būna tokia didelė, kad jie atsisako siekti sėkmės, kad tik nebūtų kritikuojami ar vertinami (Bledsoe, Baskin, 2014). Daug mokinių kritiką laiko jų asmeniniu užpuolimu ir pareiškimu, kad jie kvaili arba tinginiai. Kai kurie mokiniai, užuot bijoję kritikos, kylančios dėl nesėkmės, bijo pačios nesėkmės. Tirti mokytojai atpažino tokio emocinio barjero egzistavimą:

„Vaikai, priėję tam tikrą amžiaus tarpsnį, bijo klysti. Jie geriau nieko nedirbs negu parodys, kad jie nemoka“ (GD-21-8Mok).

Jei mokinys ne kartą patyrė nesėkmę mokykloje, jis nusprendžia, kad jam nebesiseks niekada ir nebesivargina stengtis, pavyzdžiui, nebebando atlikti užduočių, nebenori sportuoti ar vengia socialinės veiklos. Nuotolinio mokymosi situacija padidino mokinių baimingumą. Tirti mokytojai pastebėjo, kad atsirado naujų baimių, kurių anksčiau, mokantis kontaktiniu būdu, nebuvo. Pavyzdžiui, atsirado baimė klausti mokytojo, stebint bendraklasiams:

„Tada pastebėjau, kad vaikai bijo klausti. Kolektyve per kompiuterį kažkodėl jie bijo klausti“ (GD-21-7V/Mok).

Dar vienas emocinis barjeras, išryškėjęs nuotolinio mokymosi metu, buvo kompiuterio kameros baimė:

„Bijo kalbėti į kamerą, nedrįsta“ (GD-16-7Mok).

Baimė silpnina mokinių pažinimo kompetenciją: jie nebegeba sukaupti dėmesio ir įsiminti, o jų mąstymas tampa klampus, mintyse vis apsvarstant baimę sukėlusį įvykį ar įvykius. Stipri baimė lemia netinkamą elgesį, blogai atliktas arba iš viso neatliktas užduotis, dažną nedalyvavimą pamokose.

**Liūdesys.** Liūdesį žmogus jaučia, kai jam ko nors stinga, jis išgyvena praradimą arba jaučiasi esąs nepalankioje padėtyje. Liūdnus mokinius mokytojai atpažįsta iš niūrumo, prislėgtumo, šypsenos nebuvimo, verkimo, pasitraukimo nuo kitų, susikaupimo sunkumų, padidinto jautrumo kritikai. Tirti mokytojai pastebėjo liūdnus mokinius ir spėliojo jų liūdesio priežastis:

„Vaikai liūdi todėl, kad negali būti kartu. Jiems labiausiai reikia tikro buvimo“ (GD-19-5V/Mok).

Liūdesys – tai emocinis ugdymosi barjeras, kuris atsiskleidžia nelaimingumu, reaguojant į nuviliančius įvykius ar sunkias ugdymosi aplinkybes COVID-19

pandemijos metu. Liūdesys gali išlikti ilgesnį laiką, būti intensyvesnis nei tikėtasi ir trukdyti mokinių ugdymuisi bei socialinei veiklai. Šis barjeras siejamas su elgesio problemomis (pvz., melu, apgaudinėjimu, agresyvumu), narkotikų vartojimu, pamokų praleidinėjimu, prastėjančiais akademiniais pasiekimais, energijos stoka, socialiniu atsiribojimu, padidėjusiu jautrumu atstūmimui, bevertiškumo ar kaltės jausmais (Hawes ir kt., 2021). Nenugalėtas liūdesio emocinis barjeras gali sukelti depresijos simptomus: apetito, miego ar higienos pokyčius, dar didesnę atotrūkį nuo mokymosi ar bendraklasių, mintis apie savęs žalojimą ar savižudybę (Hawes ir kt., 2021).

**Užsisklendimas.** Emocinis užsisklendimas yra žmogaus nenoras užmegzti ryšį su kitais žmonėmis emociniame lygmenyje. Tokiu būdu jis stengiasi išvengti nepageidaujamos emocinės patirties: nerimo ar baimės. Emocinis užsisklendimas turi funkcinę vertę, kai tai, ko nenorima patirti, yra žalinga arba pavojinga. Jo pagalba bandoma paneigti, nuslopinti ar užmaskuoti kylančius neigiamus jausmus (Valandro, Chalmel, 2020). Užsisklendęs mokinys nenori atvirauti apie savo išgyvenimus, nesijaučia patogiai dalydamasis asmenine informacija, neleidžia mokytojų ir bendraklasių į savo pasaulį. COVID-19 pandemijos ir nuotolinio ugdymosi situacija, kelianti daug stiprių neigiamų patirčių, vertė mokinius ieškoti psichinės gynybos priemonių ir viena iš rastųjų buvo užsisklendimas. Užsisklendimą kaip emocinį ugdymosi barjerą mokytojai ypač dažnai pastebėdavo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių elgesyje:

„Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai vengia kalbėti, nepasitiki savimi, neklausia, slepiasi, pranyksta kažkur“ (GD-13-8Mok).

Susidūrimą su šiuo emociniu barjeru tirti mokytojai vertina labai neigiamai:

„Nuotolinis mokymas dalį vaikų žlugdė, nutolino“ (GD-9-IV).

Svarbu pabandyti nustatyti užsisklendimo priežastį. Dažniausia priežastis – mokinio nusivylimas mokymusi, o jeigu jis negauna pakankamai paramos, jaučiasi nepakankamai suprastas ir palaikomas bendraklasių, pedagogų ir tėvų. Dažni susidūrimai su šiuo emociniu barjeru gali lemti visišką užsidarymą, kai mokinys nustoja bendrauti, dalyvauti pamokose ir nebebando ieškoti pagalbos. Tirti mokytojai vertino mokinių užsisklendimą kaip pastangų trūkumą ir jie iš dalies teisūs, nes užsisklendę mokiniai jau nebenori veikti:

„Teko stebėti atvejį, kai labai aktyvus mokinys, organizatorius, visokių veiklų iniciatorius taip užsisklendė, kad teko kviestis pagalbą ne tik, kad psichologo, bet jau ir psichiatro“ (GD-21-5Mok).

Užsisklendę mokiniai stengiasi atsiriboti nuo bendravimo, o jeigu jiems, pavyzdžiui, privalu kalbėtis su mokytojais, tai daro tyliu balsu. Jie jaučia norą išsiverkti, bet stengiasi šio noro neparodyti. Jie nenori išbandyti naujų dalykų, priimti mokymosi iššūkių, todėl dažnai klaidingai vertinami kaip ramūs mokiniai.

**Pyktis.** Pykčio priežasčių gali būti daug ir įvairių: žmogus pyksta, patirdamas stiprią įtampą, kai jaučiasi nuskriaustas, kai ribojama jo laisvė, kai labai nesiseka. Tirti mokytojai pastebi nuotolinio mokymosi proceso metu pykstančius mokinius:

„Kai kuriems mokiniams prasiveržė emocijos – buvo pyktis“ (GD-13-8Mok).

Vienas didžiausių ugdymo iššūkių, su kuriuo susiduria pedagogai, yra pykčio valdymas. Tirtas mokyklos psichologas tą supranta ir konstatuoja, kad mokiniai bando paslėpti savo pyktį:

„Daug užslėptos agresijos“ (GD-15-3Psich).

Visgi kai kurie mokiniai – ypač jaunesnio amžiaus – negeba suvaldyti pykčio impulsų. Pyktis kaip emocinis ugdymosi barjeras trukdo tiek mokiniams, tiek pedagogams, todėl būtina padėti mokiniams atpažinti, suprasti ir valdyti savo emocijas. Sukūrus pasitikėjimu pagrįstus tarpasmeninius santykius, atsiranda emocinio saugumo sustiprinta galimybė pašalinti šį emocinį barjerą ir įtraukti mokinius į pykčio valdymo gebėjimo ugdymą. Žvelgiant į pykčio valdymą iš žmogaus psichinės raidos perspektyvos, galima tikėtis, kad pykčio valdymas gerės, kai jaunas žmogus bręs psichiškai, tačiau netinkamos pykčio raiškos vis tiek pasitaikys (Rödel, 2021). Sudėtingoje ir (arba) sunkioje nuotolinio mokymosi situacijoje mokiniai jautėsi nesaugūs ir lengvai pažeidžiami, todėl lengvai pasiduodavo pykčiui. Pyktis trukdo mokiniams pamatyti savo elgesio alternatyvas ir pasekmes, bet taip pat gali padėti jiems sukelkti turimas jėgas ir išteklius mokymosi pagerinimui:

„Paskui mama paskambino ir sakė, kad dukra labai pyko dėl reikalavimo įsijungti vaizdo kamerą, bet paskui susitvarkė, pasirošė drabužėlius ir jungėsi su vaizdu“ (GD-19-5V/Mok).

Pyktis, kaip emocinis ugdymosi barjeras, trukdo mokiniams adekvačiai suvokti mokytojo ir bendraklasių veiksmus ir neleidžia jiems tinkamai į juos reaguoti.



**Nuovargis.** Psichiškai ir fiziškai nuvargę mokiniai sunkiai sutelkia savo dėmesį į užduotis, greičiau išsiblaško, daro daugiau klaidų (Sievertsen, Gino, Piovesan, 2016). Šis emocinis barjeras atsiranda, kai mokinių veikla yra neveiksminga, per daug sudėtinga, kai mokymosi tikslus būtina pasiekti per trumpą laiką. Tirti mokytojai pastebėjo savo nuvargusių mokinių dėmesio sutelkimo trūkumą:

„Paskutinį mėnesį visiems labai jautėsi koncentracijos stoka“  
(GD-21-5Mok).

Psichinio nuovargio priežastys gali būti per didelis mokymosi krūvis, per didelių reikalavimų sau kėlimas, poilsio stoka, nuolatinė įtampa, kelių darbų atlikimas vienu metu ir pan. Tirti mokytojai konstatavo savo mokinių pradinį norą mokytis nuotoliniu būdu, bet taip pat ir tokio mokymosi iššūkių sukeltą nuovargį:

„Iš pradžių vaikai kibo su entuziazmu į nuotolinį mokymąsi. Po to sakė: „Mokytoja, aš pavargau“. Nutilo mano gerieji vaikai“  
(GD-9-3Mok).

Mokinių psichinį nuovargį rodo akių trynimasis, dairymasis, žiovilys, nenoras veikti, padidėjęs irzlumas, sumažėjusi ištvermė, lėtesnė reakcija, bloga atmintis ir mieguistumas. Tirti mokytojai dažnai minėjo nuovargio sukeltą savo mokinių negėbėjimą pailsėti:

„Pirmą pamoką yra pramiegančių. Tėveliai pažadina, o jie vėl miega, kai tėveliai išeina“ (GD-16-4V).

Psichinis mokinių nuovargis skatina vengimo elgesį. Nuotolinio ugdymosi metu šis barjeras darė įtaką mokinių pasitraukimui nuo ekrano, kameros išjungimui, užduočių atidėliojimui, pamokų pradžios pramiegojimui ir norą „pabėgti“ iš pamokų. Jei mokinys pavargęs, nesvarbu, ką daro mokytojas, kad ir kiek jis stengiasi įtraukti mokinių pačiais kūrybingiausiais būdais, kol mokinys nepailsi, visi būdai nėra veiksmingi (Fox, Laverty, Chowdhury, 2020).

**Pasimetimas.** Pasimetimas yra svarbi emocija, galinti tiek padėti žmogui sutelkti savo dėmesį ir pastangas, tiek sukelti norą atsiriboti nuo veiklos ir (arba) kitų žmonių. Pasimetimą mokiniai patiria susidūrę su savo ugdymosi tikslų siekimo kliūtimis, prieštaravimais ir neatitikimais su turima informacija, konfliktais, gedimais. Mokytojo teikiama labai sudėtinga informacija taip pat gali sukelti mokinių pasimetimą ir sumišimą. Kuo labiau mokymasis pagrįstas atradimais ir kuo daugiau atsakomybės už mokymąsi tenka mokiniui, tuo didesnė tikimybė, kad šis emocinis barjeras bus patirtas (Lodge ir kt., 2018). Pasimetimas mokymosi metu

gali būti naudingas tik tuomet, kai jis specialiai ir tinkamai paskatinamas bei veiksmingai reguliuojamas. Šis emocinis barjeras priverčia mokinius stabtelėti, įvertinti tai, ką jie žino, ir, padedant mokytojui, siekti gilesnio supratimo (Geerling ir kt., 2020). Visgi nereikėtų pamiršti, kad ilgalaikio pasimetimo patirtis sukelia mokinių nusivylimą mokymusi, nuobodulį ir galiausiai – prastus mokymosi rezultatus. Tirti mokytojai pastebėjo mokinių pasimetimą skaitmeninėje mokymosi aplinkoje, pažymėdami jo dažnį tarp mažesnio akademinio pažangumo mokinių:

„Sunkiau besimokantys būna sutrikę, pasimeta vieną, antrą, trečią kartą, nesugeba susirasti, kur jiems reikia įkelti ir tada jie nuleidžia rankas. Tokiems vaikams labai sudėtinga namuose“ (GD-3-2V/Mok).

Naujų žinių reikalaujanti nuotolinio mokymosi situacija mokiniams buvo iššūkis, kurį ne visi mokiniai galėjo priimti, ir mokytojai konstatavo motyvacijos praradimą, teigdami, kad mokiniai „nuleido rankas“. Pasimetimą kaip emocinį sunkumą tirti mokytojai dažnai pastebėdavo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, elgesyje:

„Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai neatranda, kokia pamoka, kokia diena“ (GD-14-5Mok).

Pasimetimas gali pasireikšti sumišimu, negebėjimu aiškiai mąstyti ir ryžtingai veikti, kartais net dezorientacija laike ar erdvėje.

Apžvelgti septyni dažniausiai mokytojų minėti mokinių ugdymosi emociniai barjerai, trukdantys visaverčiam mokinių dalyvavimui ugdymosi procese.

Visgi tyrime dalyvavę mokytojai pastebėjo ir kitokių emocinių barjerų, su kuriais susidūrė jų mokiniai:

„Atsirado atskirtis ir vienišumas“ (GD-21-1V/Mok).

Būtina atkreipti dėmesį, kad kai kurie tirti mokytojai konstatavo mokinių teigiamų emocijų patyrimą nuotolinio mokymosi metu:

„Yra, kurie džiaugiasi ir noriai dirba nuotoliniu būdu“ (GD-11-2Spec/Log).

Teigiamos emocijos nėra emociniai ugdymosi barjerai, todėl jų buvimas padeda visaverčiam mokinių dalyvavimui ugdymosi procese ir yra skatintinas.

Apibendrinant atlikto kokybinio tyrimo rezultatus, galima teigti, kad tirti Lietuvos mokytojai pastebėjo, jog jų mokiniai patiria įvairių emocinių barjerų nuotolinio mokymosi metu ir supranta šių barjerų svarbą ir reikšmę. Analizuojant tyrimo

rezultatus, buvo išskirti septyni mokytojų pastebėti mokinių emociniai barjerai: **nerimas, baimė, liūdesys, užsisklendimas, pyktis, nuovargis ir pasimetimas**. Mokiniams nerimą keldavo patiriami arba numanomi nuotolinio ugdymosi iššūkiai. Šie iššūkiai padidino ir mokinių baimingumą – mokiniai labiau bijojo suklysti. Atkreiptinas dėmesys, kad mokiniai apie patiriamas baimes nenorėjo kalbėtis. Taip pat svarbu pabrėžti, kad buvo pastebėta ir naujų baimių, kurių anksčiau, mokantis kontaktiniu būdu, nebuvo: baimė klausti mokytojo, stebint bendraklasiams, baimė įjungti kompiuterio kamerą. Mokiniai liūdėjo, reaguodami į ugdymosi aplinką COVID-19 pandemijos metu. Mokytojai ne tik pastebėjo liūdnius mokinius, bet ir spėjo, kad jų liūdesio priežastis yra buvimo kartu su kitais mokiniais paradimas. Konstatuotas ir mokinių užsisklendimas kaip emocinis visaverčio ugdymosi barjeras, kurį mokytojai dažnai pastebėdavo specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių elgesyje kaip vengimą kalbėti, nepasitikėjimą savimi, nenorą klausti, slėpimąsi, „pranykimą“. Mokytojai pastebėjo pykstančius mokinius, o mokyklos psichologai įžvelgė mokinių bandymus paslėpti savo pyktį. Nuotolinio ugdymosi metu pastebėtas mokinių psichinis nuovargis, kuris skatino mokinius pasitraukti nuo kompiuterio ekrano, išjunginėti jo kamerą, atidėlioti užduočių vykdymą, pramiegoti pamokų pradžią ir „pabėgti“ iš pamokų. Mokinių pasimetimas, kaip emocinis mokymosi barjeras, pastebėtas skaitmeninėje mokymosi aplinkoje. Mokytojai pabrėžė mokinių pasimetimo, žemų akademinų pasiekimų, mokymosi motyvacijos paradimo ir specialiuųjų ugdymosi poreikių turėjimo sąsają. Kai kurie mokytojai paminėjo mokinių vienišumą kaip emocinį visaverčio dalyvavimo ugdymosi procese barjerą. Kiti tirti mokytojai tarp mokinių pastebėjo ir teigiamų emocijų raišką, kuri būtina, kuriant palankią emocinę mokymosi aplinką.

### **3.1.2. Aktyviam mokinių dalyvavimui palankios emocinės mokymosi aplinkos kūrimo patirtys**

Mokinių aktyvus dalyvavimas – tai nuoseklus visų mokinių įsitraukimas į tai, ko reikia išmokti (Green, Leach, Falecki, 2021). Jis siejamas su mokinių savarankiškumu apsisprendžiant, veiksmingu bendravimu ir bendradarbiavimu su pedagogais ir bendraamžiais, saugumo jausmu ir pasitikėjimu savimi. Aktyviai dalyvaujantys mokiniai žino, kokios pedagogų ir bendraamžių paramos jiems reikia, patys atsako

už savo mokymąsi ir turi aukštą lūkesčių. Jie nėra tik mokytojo, kaip dalyko eksperto, perduodamos informacijos gavėjai, jie ugdosi, reflektuoja, taiko, sprendžia problemas, diskutuoja, analizuoja atvejus, apibendrina ir vertina.

Mokymosi aplinka apima psichologinę, socialinę, kultūrinę ir fizinę aplinką, kurioje vyksta mokymasis ir kurioje jo dalyviai kartu kuria savo patirtį (Cheung ir kt., 2021). Aktyvus mokinių dalyvavimas yra vienas iš teigiamos mokymosi aplinkos kūrimo veiksnių. Rusticus, Pashootan ir Mah (2022) nustatė, kad taip pat labai svarbu stiprus įsitraukimas ir motyvacija, teigiamas emocinis klasės ir mokyklos klimatas, bendraamžių palaikymas, stiprūs pedagogų ir mokinių tarpasmeniniai santykiai, prasminga patirtis ir mažas mokinių klasėje skaičius.

Teigiama emocinė mokymosi aplinka būtina sėkmingam mokymuisi. Kartu su teigiamais pedagogų ir mokinių tarpasmeniniais santykiais ji daro teigiamą įtaką mokinių požiūriui į mokymąsi ir skatina aktyvesnį mokinių dalyvavimą (McLure, Fraser, Koul, 2022). Geist (2019) teigia, jeigu emocinėje mokymosi aplinkoje daug nerimo – tai yra kliūtis daugeliui mokinių, siekiančių aukštesnio akademinio pažangumo. Šis mokslininkas įsitikinęs, kad mokyklose per dažnai nepaisoma emocinės mokinių gerovės, todėl būtina užtikrinti, kad kuriama ugdymo aplinka nekeltų mokiniams bereikalingo nerimo, būtų pakankamai saugi. Emocinis saugumas yra būtina sąlyga, padedanti kiekvienam mokiniui ugdytis ir sėkmingai įveikti psichinės raidos iššūkius.

Shean ir Mander (2020) emocinį saugumą laiko esminiu ugdymo ir ugdymosi aplinkos komponentu ir sieja jį su mokinių psichologine gerove bei teigiamais akademineis rezultatais. Emociškai nesaugi aplinka sukelia mokiniams stresą, jie rečiau lanko mokyklą ir mažiau įsitraukia į mokymąsi, o emociškai saugi aplinka susijusi su pozityvesne mokinių tapatybės raida ir aukštesniu savęs vertinimu. Acosta-Gonzaga ir Ruiz-Ledesma (2022) tyrimo rezultatai parodė, kad emociškai nesaugioje ugdymosi aplinkoje COVID-19 pandemijos metu reikšmingai sumažėjo mokinių savarankiškumas, įsitraukimas ir pastangos, o neigiamų emocijų reikšmingai padaugėjo.

Emociškai saugią mokymosi aplinką galima sukurti socialinį ir emocinį mokymąsi paverčiant esmine ugdymo dalimi (Elmi, 2020). Mokiniai įgyja žinių, gebėjimų, įgūdžių ir nuostatų, padedančių atpažinti ir valdyti emocijas, pajusti ir parodyti empatiją, užmegzti teigiamus tarpasmeninius santykius ir surasti veiksmingus sprendimus. Saugioje mokymosi aplinkoje mokiniai jaučiasi vertinami, gerbiami, susiję ir

aktyvūs. Mokinių aktyviam dalyvavimui palanki emocinė mokymosi aplinka pasižymi stipriais teigiamais mokinių ir pedagogų tarpasmeniniais santykiais, aukšto lygio mokinių saviveiksmingumu, emocijų ir elgesio valdymo įgūdžių raiška.

COVID-19 pandemija atnešė didelių iššūkių mokinių emocinei raidai (Jiao ir kt., 2020; Nakachi ir kt., 2021; Egan ir kt., 2021; Tzafilkou ir kt., 2021). Prireikė sistemingų ir intensyvių pastangų iš pedagogų ir kitų švietimo pagalbos specialistų pusės, kad į šiuos iššūkius būtų veiksmingai atsakyta. Rincon-Flores ir Santos-Guevara (2021) pasiūlė COVID-19 pandemijos metu skubiai diegti mokymo strategijas, skatinančias aktyvų mokinių dalyvavimą. Šių mokslininkų tyrimas parodė, kad žaidimai, naudojant atlygio sistemą, yra strategija, kuri gali pagerinti mokymosi patirtį išskirtinėse nuotolinio mokymosi aplinkybėse. Žaidimai padėjo motyvuoti mokinius aktyviai dalyvauti ir pagerino jų akademinius rezultatus, nes žaisdami – ir tuo pačiu mokydami – mokiniai jautėsi esą teigiamoje emocinėje aplinkoje: mažiau nerimavo, rečiau jautėsi vieniši ir liūdni. Nguyen ir kt. (2021) priėjo prie išvados, kad aktyvūs mokymosi metodai padidina mokinių motyvaciją, įsitraukimą bei mokymosi sėkmę taip pat ir nuotolinio mokymosi aplinkoje. Webb (2022) pabrėžia, kad po dramatiško kontaktinio matematikos mokymosi nutrūkimo teko palaikyti mokinių dalyvavimą ir sąveikavimą nuotolyje, keičiant aktyvaus mokymosi strategijas ir būdus. Pavyzdžiui, Odum, Meaney ir Knudson (2021) tyrimo rezultatai parodė, kad mokinių įsitraukimas ir aktyvumas yra stipresni, kai mokiniai turi galimybę pajudėti.

Mokiniams, turintiems emocinių sunkumų, reikia papildomo mokytojų dėmesio ir paramos, ypač dėl nerimo, baimės ir liūdesio, kurie gali likti nepastebimi mokytojo nuotolinio mokymosi metu (Scheer, Laubenstein, 2021). Mokytojai kasdien bendrauja su savo mokiniais, todėl gali pastebėti subtilius mokinių nuotaikos ir elgesio pokyčius. Pastebėję, kad mokiniai susiduria su emociniais sunkumais, mokytojai kuria paramos veiksmų planus (Bruhn ir kt., 2022).

Lietuvos pedagogai turi palankios aktyviam mokinių dalyvavimui emocinės mokymosi aplinkos kūrimo patirties ir ieško mokinių emocinių sunkumų įveikos būdų. Atliktas kokybinis tyrimas atskleidė, kokius būdus naudoja pedagogai. Atlikus tyrimo rezultatų analizę, išryškėjo šeši tirtų pedagogų atskleisti būdai.

**Socialinis-emocinis ugdymas.** Socialinis-emocinis ugdymas yra procesas, kurio metu mokiniai įgyja ir veiksmingai taiko žinias, nuostatas ir įgūdžius, reikalingus emocijoms suprasti ir valdyti, teigiamiems tikslams išsikelti ir pasiekti,

jausti ir parodyti empatiją kitiems, kurti ir palaikyti teigiamus tarpasmeninius santykius ir priimti atsakingus sprendimus. Šio proceso metu mokiniai išsiugdo gebėjimus pažinti ir valdyti savo emocijas, išsikelti tikslus ir jų siekti, jausti ir rodyti rūpestį kitais (empatija), kurti ir palaikyti pozityvius tarpasmeninius santykius ir priimti atsakingus sprendimus. Mokinių socialinio emocinio ugdymo sustiprinimas COVID-19 pandemijos metu ypač aktualus, nes mokiniams sunku suprasti ir reguliuoti savo emocijas, kai jie susiduria su ypatinga emocine situacija: padidėjusiu stresu, socialiniu atsiribojimu, nuotoliniu mokymusi (Elmi, 2020). Tirti Lietuvos mokytojai dažnai naudoja socialinę emocinę ugdymą kaip mokinių emocijų sunkumų įveikos būdą:

„Aktyviai vyksta socialinis emocinis ugdymas ir vieną kartą savaitėje auklėtojai tokį užsiėmimą turėdavo“ (GD-3-2 V/Mok).

Sudaromos sąlygos kalbėtis ir diskutuoti apie tai, kas mokiniams tuo metu yra aktualu, reikšti emocijas, aptarti savijautą:

„Mokytojai prisijungę kalbasi su vaikais apie tai, kaip jie jaučiasi, dalinasi savo emocijomis, skatina tai daryti mokinius“ (GD-12-11Psich).

Tirti mokytojai taip pat naudoja įvairias, tuo metu aktualias, trumpas socialinio emocinio ugdymosi veiklas, įterptas į nuotolines pamokas:

„Kai buvom nusėdę emociškai, mokėmės kaip išreikšti emociją per piešinį, per spalvą“ (GD-3-2V/Mok).

Tradicinis požiūris į mokinių emocijų sunkumų įveiką nuo socialiniu emociniu ugdymu paremto požiūrio skiriasi tuo, kad mokytojas pirmiausia orientuojasi ne į mokinio akademinį pasiekimą, o į besiklostančius tarpasmeninius santykius su mokiniais. Visgi būtina atkreipti dėmesį, kad sėkmingas mokinių socialinis emocinis ugdymas akivaizdžiai susijęs ir su jų akademiniais pasiekimais. Mokiniai, kurie geba pažinti ir valdyti savo emocijas, lengviau susikoncentruoja mokydami, pozityviau elgiasi, patiria mažiau emocijų sunkumų ir dėl to pagerėja jų akademiniai pasiekimai.

**Pedagogų emocinis ryšys su mokiniais.** Palaikančių, jautrių ir atsakingų pedagogų buvimas šalia mokinių – pagrindinis veiksnys, padedantis atsigauti mokiniams po emociškai traumuojančio įvykių. Stiprus pedagogų emocinis ryšys su mokiniais padeda apsaugoti juos nuo žalingų COVID-19 pandemijos padarinių. Toks ryšys yra ypatingas tuo, kad privalo būti abipusiškas:

„Mes su klase kaip šeima, jie taip jaučiasi“ (GD-14-9Mok).

Emocinis ryšys su mokytojais paskatina mokinių nuoširdumą ir mokytojai tampa mokinių paslapčių patikėtiniais:

„Aš užsiimu žaidimais – jis nuoširdžiai man sakydavo, todėl aš, kaip auklėtoja, esu laiminga, nes viską žinau“ (GD-14-5Mok).

Emocinį ryšį mokytojai užmezga šypsenos pagalba, nes besišypsantis asmuo atrodo geranoriškas ir pasiruošęs užmegzti ryšį su kitu asmeniu, priimdami mokinius kaip draugus, kuriuos jie nori pažinti, parodydami savo nuoširdumą ir atsiskleidami mokiniams, domėdamiesi mokiniiais, norėdami daugiau apie juos sužinoti, išklaUSDami savo mokinius, teikdami jiems patarimus ir paramą, kai mokiniai susiduria su emociniais sunkumais. Emocinio ryšio palaikymo būdai, kuriuos naudoja tirti mokytojai, yra įvairūs: nuotoliniai individualūs pokalbiai, naudojantis įvairiomis platformomis, arba susirašinėjimas žinutėmis ir laiškais. Mokytojai tiki emocinio ryšio su mokiniiais veiksmingumu:

„Jei yra geras ryšys su mokytoju, tai vaikai konsultuojasi net asmeniniais klausimais“ (GD-9-3Soc).

Tvirtas emocinis ryšys suburia mokytojus, mokinius ir kitus švietimo pagalbos specialistus į stipraus sutelktumo grupę, galinčią veiksmingai paremti mokinius, susiduriančius su emociniais sunkumais:

„Ta komanda galiausiai pavirto į emocinio pastiprinimo komandą“ (GD-5-11Mok).

**Mokinių elgesio ir emocinės būklės refleksija.** Kai mokiniams suteikiama galimybė apmąstyti ir aptarti savo emocinę patirtį, jie lengviau ugdomi emocijų pažinimo ir valdymo gebėjimą. Tirti mokytojai pabrėžia, kad elgesio ir emocinės būklės refleksija padeda tiek mokytojams, tiek mokiniams suprasti emocinių sunkumų priežastis, pasekmes ir aptarti įveikos būdus. Mokinių elgesio ir emocinės būklės refleksija nebūtinai vyksta pamokų metu:

„Aš stengiuosi vaikus pasilikti po pamokų, pabendrauti su kiekvienu asmeniškai, tada vaikai gali ir kamerą įsijungti, kai nebėra klasės, individualiai kalbėtis. Tada jie gali ir pasakyti apie sunkumus“ (GD-12-9Mok).

Mokytojai skatina mokinių elgesio ir emocinės būklės refleksiją įvairiais būdais, pavyzdžiui, siūlo mokiniams nuotoliniu būdu prisijungti ir tiesiog pasikalbėti, bet ne apie pamokas, mokytojus ir namų darbus, arba klasės valandėlės pradžioje

pasiklausyti muzikos, o po to padiskutuoti mokiniams aktualiais klausimais, motyvuodami mokinius būti kuo atviresniais. Refleksijos buvo naudingos, kovojant su vienišumo emocija:

„Neleidau vaikams nutolti vienas nuo kito“ (GD-7-9Mok).

Emocinių sunkumų įveiką, reflektuojant mokinių elgesį ir emocinę būklę, tirti mokytojai sieja su socialinio emocinio ugdymo programos vykdymu.

**Saugumo emocijos skatinimas.** Saugumo emocijos skatinimas ir palaišymas padeda mokiniams suvaldyti savo nerimą ir baimę. Mokiniais kyla įvairių minčių ir klausimų apie COVID-19 pandemiją, jiems reikia patikimos ir tikslios informacijos apie tai, kas vyksta valstybėje ir pasaulyje. COVID-19 pandemijos ir jos pasekmių aptarimas su mokiniais paprasta, jiems suprantama pagal amžių kalba gali padidinti jų saugumą. Tirti mokytojai, norėdami padėti mokiniams įveikti nerimą, baimę ir paskatinti saugumo emocijos atsiradimą, kūrė klasės rutiną:

„Kai aš ruošiuisi pamokai, aš pateikiu vaikams visą planą: kada mes jungiamės, kada ką veiksime, kokios bus užduotys“ (GD-19-1Mok).

Klasės rutinos tikslas – sušvelninti arba neutralizuoti grėsmę, kurią sukelia netikėti ar stiprius iššūkius mokiniams keliantys įvykiai. Mokiniai jaučiasi saugesni tada, kai iš anksto žino, ko gali tikėtis iš mokytojo mokymosi proceso metu. Saugumo emociją mokiniams sukuria ir pozityvūs tarpasmeniniai santykiai su mokytojais. Pasitikėjimas ir nuoširdumas šiuose santykiuose padeda mokiniams jaustis saugiai, kartu su mokytojais įveikiant turimus emocinius sunkumus. Mokinių saugumą padidina mokytojų noras, kad mokiniai, o ne jie patys, dažniau uždavinėtų klausimus individualių pokalbių mokiniams rūpimomis temomis metu. Ypatingą reikšmę mokinių emocinių sunkumų įveikoje tirti mokytojai suteikia individualių pokalbių saugumui ir konfidencialumui:

„Tam, kad nebijotų, aš išdalindavau laiką ir kalbėdavausi su kiekvienu tam tikromis dienomis atskirai“ (GD-21-7V/Mok).

Saugios erdvės pokalbiams su mokiniais sukūrimas – tai vienas svarbiausių reikalavimų, siekiant kartu su mokiniais įveikti jų patiriamus emocinius sunkumus.

**Lankstus reagavimas į mokinių emocinius ir kitus poreikius.** Įsiklausymas į mokinių rūpesčius padeda atskleisti jų aktualius poreikius. Labai svarbu ne tik išklausti, bet ir parodyti supratimą bei empatiją:



„Pamokoje reaguoji lanksčiai. Susiplanuoji vienaip, bet, jei matai, kad tai nevyksta, tada keiti ir prisitaikai prie dalyvaujančių vaikų“ (GD-19-5V/Mok).

Lietuvos mokiniai turėjo galimybę pasikalbėti su mokytojais asmeniškai ir aptarti visus rūpesčius, kurie kilo nuotolinio mokymosi metu:

„Aš turėjau vaikų, su kuriais jungėmės asmeniškai“ (GD-13-3Spec).

Karantino metu mokiniai laikėsi griežtų fizinio atstumo priemonių, jiems buvo neleidžiama naudotis žaidimų aikštelėmis ir kitomis viešosiomis erdvėmis, žaisti ir bendrauti su savo bendraamžiais. Tačiau judėjimas padidina neuromediatoriaus dopamino kiekį smegenyse, dėmesio koncentraciją, pagerina įsiminimą (Wilcox ir kt., 2021). Tirti mokytojai suprato judėjimo naudą mokymosi sėkmei ir suteikdavo savo mokiniams galimybę pajudėti nuotolinio mokymosi metu:

„Siūliau vaikams išsijungti kameras ir įsijungti tik tada, kai atsakinėja. Siūliau darbus atlikti kitaip: kurti, fotografuoti, eiti pasivaikščioti ir pamatyti gamtos sukurtas formas ir įkelti jų nuotraukas“ (GD-21-8Mok).

Tokiu būdu mokytojai pagerindavo ir mokinių emocinę būseną. Karantino metu mokiniai buvo labai pasiilgę bendravimo su klasės draugais, todėl tirti mokytojai stengėsi praplėsti savo mokinių bendravimo galimybes:

„Vaiko gerovės komisijos nutarimu kai kurie mokiniai buvo atvežami į gimnaziją, labai džiaugėsi susitikę“ (GD-15-5Log).

Mokytojai suvokia, kad mokiniai nori patenkinti ne tik bendravimo, bet ir savarankiškumo poreikį, todėl ieško būdų, kaip sukurti sąlygas jų patenkinimui. Dauguma mokytojų organizuoja mokinių mokymąsi mažose grupelėse, kuriose ne tik patenkinami bendravimo ir savarankiškumo poreikiai, bet taip pat ugdomas mokinių bendradarbiavimo gebėjimas, nes, mokydamiesi mažose grupelėse, mokiniai turi tartis, derinti veiksmus, surasti bendrą sprendimą ir jį įvykdyti kartu:

„Mažiau mokytojo monologo, daugiau savarankiškumo“ (GD-21-8Mok).

Mokinių emocinių sunkumų įveikai padeda kuo tikslesnis jų poreikių žinojimas. Jis ypač svarbus, kai klasėje yra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Tirti mokytojai lanksčiai prisitaikydavo ir prie specifinių mokinių poreikių:

„Aš turėjau mokinį, kuriam labai patinka dviračiai. Tai mes ir skaitėme apie dviračius, ir testukus atlikome, ir skaičiavome, kiek detalės kainuos“ (GD-13-3Spec).

Tirti mokytojai nurodo, kad mokinių poreikiai atsiskleidžia ir individualių pokalbių su mokiniais metu, ir diskutuojant kartu su visa klase apie pamokų turinį, savaitinius tvarkaraščius, planuojamų nuotolinių susitikimų temas:

„Daug daugiau planuojame su vaikais“ (GD-11-4Mok).

Emocijas interpretuojant kaip psichinius fenomenus, aptarnaujančius asmens poreikius, galima teigti, kad lankstus reagavimas į mokinių emocinius ir kitokius poreikius sukelia teigiamas mokinio emocijas ir tokiu būdu padeda lengviau įveikti iškylančius emocinius sunkumus.

**Specialiųjų programų ir būdų taikymas.** Tirti mokytojai randa būdų mokinių emocinių sunkumų įveikos palengvinimui, naudodamiesi įvairiomis specialiomis programomis, skirtomis gyvenimo įgūdžių ugdymui, psichologinių krizių įveikai ar emocijų valdymo gebėjimo formavimui. Dažniausiai tokios programos arba jų elementai yra taikomi klasės valandėlių metu:

„Aš daugiau taikiau tai per klasės valandėles“ (GD-19-2Mok).

„Paauglystės kryžkelių“ programa sudaro sąlygas mokiniams kurti saugią mokymosi aplinką, brandinti asmenybę, išvengti žalingų įpročių ir patyčių, sėkmingai išgyventi paauglystės laikotarpį, pajusti socialinę ir emocinę sąsają su bendraklasiais ir mokytojais. Panašių programų taikymas mažina mokinių nerimą, baime, liūdesį, pyktį, užsisiklindimą, ugdo gebėjimus pažinti save, konstruktyviai spręsti konfliktus, atsakingai nuspręsti, jaustis saugiai, strategiškai planuoti, tuo labiau, kad vyksta ne tik pokalbiai, bet ir aktyvinantys žaidimai. Tirti mokytojai randa ir labai specialių emocinių sunkumų įveikos būdų, kurie, nežinant klasėje susidariusios situacijos, gali atrodyti netinkami:

„Aš leidau nedaryti kitų darbų, nesiūsti užduočių, tiesiog atsipa-laiduoti. Sakiau, viskas, šiandien daugiau nieko“ (GD-23-3Mok).

Mokytojai supranta mokinių emocinių sunkumų, kuriuos sukėlė COVID-19 pandemija, įveikos svarbą, todėl ieško būdų, projektuodami juos į ateitį:

„Mokykloje turėtų būti apsiraminimo patalpa, kambarys, kur jis pabūtų vienas, o tada jį būtų galima grąžinti į klasę“ (GD-13-5Mok).

Barkauskienė ir Zacharevičienė (2019), analizuodamos darbo su vaikais, turinčiais elgesio ir emocinių sunkumų bei sutrikimų, ypatumus, pabrėžia, kad būtina tiek pirminė, tiek antrinė emocinių sunkumų prevencija. Pirminės prevencijos metu mokytojai siekia užkirsti kelią mokinių emocinių sunkumų atsiradimui, todėl stengiasi, kad mokiniai jaustųsi saugūs, patenkinantys poreikius, gerbiami, drąsūs ir tolerantiški kitiems. Antrinės prevencijos metu mokytojai siekia, kad emociniai sunkumai nebesiplėtotų, ir, jei reikia, nukreipia mokinius intervencijai.

Mokslininkų nuomone, aktyvaus mokymosi metodų naudojimas padidina teigiamų mokinių emocijų kiekį, sustiprina jų saviveiksmingumą ir pagerina mokymosi rezultatus nuotolinio mokymosi kontekste (Jeong ir kt., 2019; Dávila-Acedo ir kt., 2022).

Apibendrinant kokybinio tyrimo rezultatus, galima teigti, kad mokinių aktyviam dalyvavimui palankią emocinę mokymosi aplinką Lietuvos pedagogai kuria, taikydami socialinę emocinį ugdymą, palaikydami emocinį ryšį su mokiniais, suteikdami galimybę mokinių elgesio ir emocinės būklės savirefleksijai, skatindami mokinių saugumo emociją, lanksčiai reaguodami į mokinių emocinius (ir ne tik) poreikius, taip pat taikydami specialias programas ir būdus. Pedagogai supranta savo vaidmenį šiame procese ir ieško būdų padėti mokiniams įveikti emocinius sunkumus. Sudaromos sąlygos kalbėtis ir diskutuoti apie tai, kas mokiniams tuo metu yra aktualu, reikšti emocijas, aptarti savijautą. Kuriamas ir palaikomas abipusis emocinis ryšys su mokiniais, skatinantis mokinių ir pedagogų nuoširdumą bei sutelktumą. Reflektuojamas mokinių elgesys ir emocinė būklė, taip ugdant jų emocijų pažinimo ir valdymo gebėjimus. Skatinama ir palaikoma mokinių saugumo emocija, kuriant klasės rutiną, taip pat pasitikėjimą ir nuoširdumą individualių pokalbių metu. Lanksčiai reaguojama į mokinių poreikius: mokiniai ne tik išklausomi, bet stengiamasi tiek emocinius, tiek kitokius jų poreikius patenkinti asmeniškai. Taikomos specialiosios programos ir būdai, skirti mokinių gyvenimo įgūdžių ugdymui, psichologinių krizių įveikai ir emocijų valdymo gebėjimo formavimui.

## LITERATŪRA

Acosta-Gonzaga, E., Ruiz-Ledesma, E. (2022). Students' emotions and engagement in the emerging hybrid learning environment during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 14, 10236. <https://doi.org/10.3390/su141610236>

- Bagnall, C., Fox, C., Skipper, Y. (2021). What emotional-centred challenges do children attending special schools face over primary-secondary school transition? *JORSEN - Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 156–167. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12507>
- Barkauskienė, R., Zacharevičienė, A. (2019). *Darbas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocijų sunkumų bei sutrikimų*. Vilnius: Nacionalinė Švietimo Agentūra.
- Bledsoe, T. S., Baskin, J. J. (2014). Recognizing student fear: The elephant in the classroom. *College Teaching*, 62(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.831022>
- Bruhn, A., Choi, Y. J., McDaniel, S., Mathews, H., Hirsch, S. (2022). Meeting the needs of students with emotional and behavioral disorders during the Covid-19 school closures. *Behavioral Disorders*, 47(4), 270–281. <https://doi.org/10.1177/01987429211067472>
- Cheung, S., Kwok, L., Phusavat, K., Yang, H. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1–9. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00254-1>
- Dávila-Acedo, M., Sánchez-Martín, J., Airado-Rodríguez, D., Cañada-Cañada, F. (2022). Impact of an active learning methodology on students' emotions and self-efficacy beliefs towards the learning of chemical reactions—the case of secondary education students. *Education Sciences*, 12(5), 347. <https://doi.org/10.3390/educsci12050347>
- Egan, S., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 848–858. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Fox, M., , Lavery, T., Chowdhury, S. (2020). *Supporting the emotional well-being of children and young people with learning disabilities: A whole school approach*. London: Routledge.
- Geerling, D., Butner, J., Fraughton, T., Sinclair, S., Zachary, J., Sansone, C. (2020). The dynamic association of interest and confusion: The potential for moderation by utility value and gender. *The Journal of Experimental Education*, 88(3), 407–430. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1561403>
- Green, S., Leach, C., Falecki, D. (2021). Approaches to positive education. In M. Kern, M. Wehmeyer (Eds) *The Palgrave handbook of positive education* (pp 21–48). Cham: Palgrave Macmillan.
- Gürten, E., Cihan, T., Doğan, N. (2019). Emotional and motivational barriers to effective learning of students. *Journal of Education and Future*, 16, 1–15. <https://doi.org/10.30786/jef.524370>
- Han, S., Liu, D., Lv, Y. (2022). The influence of psychological safety on students' creativity in project-based learning: The mediating role of psychological empowerment. *Frontiers in Psychology*, 13, 865123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123>
- Hawes, T., Szenczy, K., Klein, N., Hajcak, G., Nelson, D. (2021). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 52(14), 1–9. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005358>

- Himmele, P., Himmele, W. (2017). *Total participation techniques: Making every student an active learner*. Alexandria: ASCD.
- Jeong, J., Gonzalez-Gomez, D., Cañada, F., Gallego-Picó, A., Bravo J. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 217–227. <https://doi.org/10.3926/jotse.530>
- Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello-Mantovani, M., Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *European Paediatric Association*, 221, 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kostøl, E., Cameron, D. (2021). Teachers' responses to children in emotional distress: A study of co-regulation in the first year of primary school in Norway. *Education 3–13*, 49(7), 821–831. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1800062>
- Lodge, J. M., Kennedy, G., Lockyer, L., Arguel, A., Pachman, M. (2018). Understanding difficulties and resulting confusion in learning: An integrative review. *Frontiers in Education*, 3, 49. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00049>
- Martin-Denham, S. (2021). Defining, identifying, and recognising underlying causes of social, emotional and mental health difficulties: Thematic analysis of interviews with head-teachers in England. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1930909>
- McLure, F. I., Fraser, B. J., Koul, R. B. (2022). Structural relationships between classroom emotional climate, teacher–student interpersonal relationships and students' attitudes to STEM. *Social Psychology of Education*, 25, 625–648. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09694-7>
- Nakachi, K., Kawabe, K., Hosokawa, R., Yoshino, A., Horiuchi, F., Ueno, S. (2021). Differences in psychological and behavioral changes between children following school closure due to COVID-19. *Hindawi Psychiatry Journal*, 32, 167–189. <https://doi.org/10.1155/2021/556773>
- Nedzinskaitė-Mačiunienė, R., Stasiūnaitienė, E., Šimienė, G. (2022). Through thick and thin: Lower secondary school students' barriers to learning under Covid-19 conditions. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 1–23. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1103>
- Nguyen, T., Netto, C., Wilkins, J., Bröker, P., Vargas, E., Sealfon, C., Puthipiroj, P., Li, K., Bowler, J., Hinson, H., Pujar, M., Stein, G. (2021). Insights into students' experiences and perceptions of remote learning methods: From the COVID-19 pandemic to best practice for the future. *Frontiers in Education*, 6, 647986. <https://www.doi.com/10.3389/educ.2021.647986>
- Odum, M., Meaney, K., Knudson, D. (2021). Active learning classroom design and student engagement: An exploratory study. *Journal of Learning Spaces*, 25, 625–64. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09694-4>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Geneva: International Academy of Education.
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312–322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Pekrun, R. (2022). *Emotions at school*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE210-1>

- Prashanti, E., Ramnarayan, K. (2020). Ten maxims for creating a safe learning environment. *Advances in Physiology Education*, 44, 550–553. <https://doi.org/10.1152/advan.00085.202>.
- Rincon-Flores, E., Santos-Guevara, B. (2021). Gamification during Covid-19: Promoting active learning and motivation in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 43–60. <https://doi.org/10.14742/ajet.7157>
- Rödel, S. (2021). Negative emotions and learning. In: Brinkmann, M., Tüerstig, J., Weber-Spanknebel, M. (Eds), *Emotion–Feeling–Mood* (pp. 73–91). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34124-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34124-4_6)
- Rusticus, S. A., Pashootan, T., Mah, A. (2022). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., Kiuru, N. (2021). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 385–403. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705900>
- Sánchez, P., Rodríguez, R., Martínez, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.32>
- Scheer, D., Laubenstein, D. (2021). The impact of COVID-19 on mental health: Psychosocial conditions of students with and without special educational needs. *Social Sciences*, 10(11), 405. <https://doi.org/10.3390/socsci10110405>
- Shean, M., Mander, D. (2020). Building emotional safety for students in school environments: Challenges and opportunities. In R. Midford, R. Nutton, B. Hyndman, S. Silburn (Eds.), *Health and education interdependence: Thriving from birth to adulthood* (pp. 225–248). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12)
- Shuman, V., Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun, L. Linenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 23–45). New York: Routledge.
- Sievertsen, H. H., Gino, F., Piovesan, M. (2016). Cognitive fatigue influences students' performance on standardized tests. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 113(10), 2621–2624. <https://doi.org/10.1073/pnas.1516947113>
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., Economides, A. (2021). Negative emotions, cognitive load, acceptance, and self-perceived learning outcome in emergency remote education during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 12, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10604>.
- Valandro, P., Chalmel, L. (2020). Emotional detachment – resilient space: Child in family difficult. *European Journal of Education Studies*, 7(2), 62–70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3718554>
- Venslovaitė, V., Danylienė, L. (2018). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 111–126. <https://doi.org/10.15388/Act-Paed.2018.0.11891>
- Vetoniemi, J., Kärnä, E. (2021). Being included - experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>

- 
- Webb, D. (2022). The pandemic as a catalyst for rethinking active learning practices in technology intensive instructional environments. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(3), 738–744. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1994665>
- Wilcox, G., Morett, L., Hawes, Z., Dommett, E. (2021). Why educational neuroscience needs educational and school psychology to effectively translate neuroscience to educational practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 18449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.618449>

## **3.2. ANTRASIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO TVARUMO VEIKSNYS. Sėkmingas mokymasis bendrame procese, eliminuojant mokymosi barjerus**

COVID-19 sukelta pandemija sukrėtė švietimo sistemas visame pasaulyje, priversdama be nuoseklaus pasirengimo pereiti prie nuotolinio ugdymo. Atsiradusi būtinybė vietoje įprasto kontaktinio ugdymo taikyti informacines komunikacines technologijas ir nuotolinį mokymą visiems be išimties tapo iššūkiu (Frumos, 2020). Perėjimas prie skubaus nuotolinio ugdymo didelei daliai mokinių apribojo mokymosi galimybes, sukėlė papildomų sunkumų ir mokymosi barjerų (Ahlström ir kt., 2020; Sahin ir kt., 2020), o tėvus pavertė pagrindiniais pagalbos teikėjais savo vaikams (Blikstad-Balas ir kt., 2022; Koskela ir kt., 2020).

### **3.2.1. Mokinių įsitraukimo ir dalyvavimo bendrame mokymosi procese barjerai**

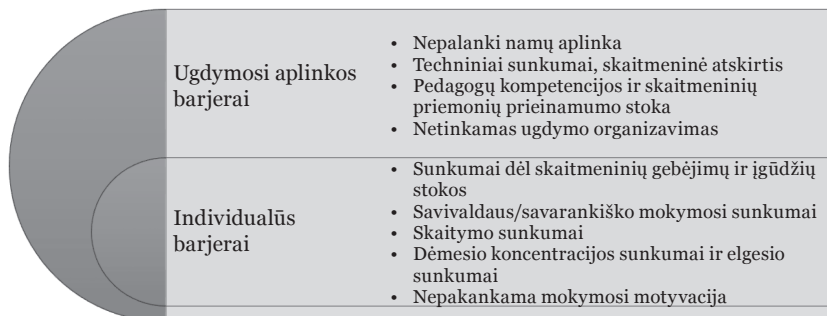
*Lina Miltenienė, Rita Melienė*

Poskyryje pateikiami tyrimo rezultatai, gauti įgyvendinant pirmąjį tyrimo uždavinį – atskleisti COVID-19 pandemijos konteksto sąlygotus mokinių edukacinius sunkumus, jų priežastis, veiksnius bei ugdymo(si) proceso barjerus. Vykdam tyrimą, siekiama identifikuoti mokinių įsitraukimui ir dalyvavimui bendrame mokymosi procese trukdančius barjerus, atskleisti patiriamų sunkumų kontekstą. Tuo tikslu organizuotos grupinės diskusijos su pedagogais ir švietimo pagalbos specialistais. Sutelktųjų grupių diskusijos leido geriau pažinti mokyklų realybę edukacinius sunkumus ir jų priežastis mokantis nuotoliniu būdu.

Pedagogų buvo prašoma papasakoti, kokie sunkumai dažniausiai kilo mokiniams, kokios, jų nuomone, yra šių sunkumų priežastys. Sutelktųjų grupių diskusijų rezultatai buvo analizuojami iš įvairių ugdymo dalyvių patiriamų sunkumų perspektyvos, suvokiant, kad su sunkumais susidūrė visi – pedagogai, ugdymo įstaigos administracija, mokiniai, šeimos, kitos su mokykla bendradarbiaujančios institucijos. Tyrėjams buvo svarbu suprasti, su kokiais ugdymosi barjeriais susidūrė



mokinys ir kas lėmė sunkumus. Pedagogų patirtys, išvalgos ir samprotavimai leido išvelgti dvi barjerų kategorijas: barjerus, susijusius su mokinio individualiomis ypatybėmis (skaitmeninių gebėjimų ir įgūdžių stoka, savarankiško (savivaldaus) mokymosi sunkumai, skaitymo sunkumai ir kt.), ir barjerus, susijusius su ugdymosi aplinka (namų aplinka, netinkamas ugdymo organizavimas, techniniai sunkumai ir kt.) (5 pav.).



5. pav. Mokinių įsitraukimo ir dalyvavimo ugdymosi procese barjerai

### Individualūs barjerai

Mokinių pasirengimas ir galimybės mokytis vienu ar kitu dalyku yra skirtingi, mokiniai turi individualių poreikių, į kuriuos būtina atsižvelgti, organizuojant ugdymosi procesą. Kai mokinio individualūs poreikiai nėra tenkinami, jis negali veiksmingai dalyvauti ugdymosi procese ir atvirkščiai – mokinio pažinimas, lankstus ugdymo pamokoje organizavimas leidžia tikėtis ugdymosi sėkmės. Nuotolinis mokymasis pareikalavo iš mokinių tokių gebėjimų ir asmenybės savybių, kurie, mokantis kontaktiniu būdu klasėje, buvo mažiau svarbūs: prireikė aktyviai naudotis technologijomis, skaitmeninėmis priemonėmis, daugiau medžiagos buvo pateikiama mokymuisi savarankiškai, tad dar labiau aktualu tapo gebėti gerai skaityti, organizuoti savo mokymąsi, išlikti susitelkusiam į mokymąsi ir motyvuotam.

**Sunkumai dėl skaitmeninių gebėjimų ir įgūdžių stokos.** Dalies mokinių galimybes veiksmingai mokytis, pedagogų nuomone, riboja skaitmeninių kompetencijų stoka. Mokytojai pastebėjo, kad, nepaisant to, jog mokiniai kasdien naudoja skaitmeninius įrenginius, jų gebėjimai daugiausia susiję su pramogomis (žaidimais, vaizdo įrašų paieška ir pan.), o mokymuisi reikalingų programų naudojimo įgūdžiai yra nepakankami.

„O šiaip su kuriais čia priežiūrai mokykloje, tai kaip ir minėjo, tai iš tikrųjų yra vaikai, kurie <...> pas jų yra labai silpna motyvacija ir jie iš tikrųjų labai daug yra žaidimuose. Atrodo, jie labai gerai orientuojasi, kaip dirbti su kompiuteriu, kaip <...> moka ten viskuo naudotis ir telefonais, ir viską. Bet jie paprasčiausiai nemoka, tokių provincijų vaikai, paprasčiausiom programom – „Word“, „Excel“, ten dar... Vat atrodo, kad jie moka „Youtube“ ir žaidimai, va susirasti ten kažką, o iš tikrųjų jiems yra gan sunkoka su tom visom programinėm įrangom ir pačiom programom <...>“ (GD-17-4Soc).

Tai, kad ne visi mokiniai turi aukšto lygio skaitmenines kompetencijas, susijusias su gebėjimu rengti ir pateikti įvairių formatų dokumentus, gali būti pasekmė to, kad kontaktinio mokymosi metu šių kompetencijų ugdymui ne tik informacinių technologijų, bet ir kitose pamokose buvo skiriama per mažai dėmesio.

**Savivaldaus arba savarankiško mokymosi sunkumai.** Nuotolinis mokymasis iš mokinių pareikalavo gebėjimų planuoti ir kontroliuoti savo mokymąsi, spręsti problemas, prašyti pagalbos ir kt. Gebėjimas mokytis savivaldžiai tampa itin svarbus, kai mokiniai mokosi savarankiškai iš namų. Nuotolinio mokymosi sąlygomis tai tapo itin aktualu – kalbėdami apie nuotolinio mokymosi sunkumus, mokytojai dažnai teigė, kad vaikai negeba planuoti savo mokymosi veiklų ir atsiskaitymų, neįvertina užduotims atlikti reikalingų laiko sąnaudų, jiems reikalinga nuolatinė, išorinė kontrolė tiek pamokos metu (kaip pasiruošti pamokai ir veikti joje), tiek atliekant namų darbus, ruošiantis pamokoms reikalingas priemonės ir pan.

„Iš tiesų, nuotolinis mokymas pareikalavo mokiniams savarankiško, savivaldaus mokymosi, išbandė jų galimybes. Aš pastebiu tokį dalyką, kad vaikai nemoka planuoti savo darbų. Jie tuos darbus krauna, krauna ir paskui susikrauna jiems didžiulė krūva, ir jie pasimeta tarp to, ką jie turi padaryti, ką jie šiai dienai turi padaryti. Tie vaikai, kurie ir nenuotolinio mokymosi metu dirbdavo pamokose, jie sėkmingai tvarkosi ir nuotolinio mokymosi metu. O dabar nuotolinis mokymasis reikalauja labai daug planavimo <...>, susikaupus darbams jis tiesiog meta viską ir nedaro nieko. Mes matome, kad tikrai yra vaikų, kurie

apsikrovę darbais, nes jų yra daug, ir jie nemoka tiesiog suplanuoti savo darbo“ (GD-11-8Mok).

Tačiau svarbu atkreipti dėmesį, kad šie gebėjimai nėra duotybė, o turėtų būti ugdomi nuosekliai ir sistemingai, visose ugdymo pakopose kontaktinio ugdymosi metu.

**Skaitymo sunkumai.** Sutelktųjų grupių diskusijoje dalyvavę mokytojai teigė, kas dalis mokinių turi skaitymo sunkumų, o tai kelia didelių problemų, nes skaityti savarankiškai nuotolinio mokymosi metu skiriama gana dažnai. Organizuojant mokymąsi nuotoliniu būdu, mokytojai nemato, negirdi, nejaučia, kiek ir kaip mokiniai, turintys skaitymo sunkumų, yra perskaite, ką suprato ir su kokiais sunkumais yra susidūrę, o iš mokinių grįžtamąjį ryšį gauna ne visuomet. Pedagogams sunku šiems mokiniams laiku užtikrinti pagalbą, jie ne visuomet žino, kaip šiuos sunkumus apeiti. Mokytojai jaučiasi praradę situacijos kontrolę, nes vaikų nemato, o jų įsitraukimu ir aktyvumu mokantis nepasitiki.

„ <...> dar vienas aspektas yra dėl skaitymo įgūdžių ir skaitymo gebėjimų. Kai mokiniai yra klasėje, tai tekstą yra nesudėtinga atkartoti, perpasakoti, paklausti, patikslinti, išrinkti svarbiausią sakinį, kai skaitome klasėje. Bet kai jie skaito savarankiškai namuose, vaikai perskaito tekstą ir jiems atrodo, kad viskas aišku. O kitą pamoką, kai reikia sąvokas sudėlioti, mokiniams yra labai sunku. Žodžiu, savarankiško skaitymo įgūdžiai nuotolinio mokymo metu buvo silpnesni. Nes reikia garsaus skaitymo. O nuotolinėse pamokose, aš nežinau, aš tai šito tikrai nedariau, ir tas skaitymas vadovėlio nuotoliniu būdu, turbūt, ir nepasiteisintų“ (GD-12-1Mok).

**Dėmesio koncentracijos sunkumai ir elgesio sutrikimai.** Kai kurie mokiniai turi dėmesio koncentracijos sunkumų, jiems sunku nuosekliai dirbti ties viena užduotimi, koncentruotis į tai, ką aiškina mokytojas, laikytis tvarkos ir drausmės pamokoje, o mokytojams sunku išlaikyti jų dėmesį ir įtraukti į ugdymąsi, taikant visiems vienodus metodus ir skiriant tokias pačias užduotis, kaip mokantis kontaktiniu būdu. Mokytojai pasigenda išorinės mokymosi kontrolės galimybių, kuomet sudėtingas ir mokiniui nepatrauklias užduotis, kurios reikalauja valios ir susikau-pimo, padeda atlikti šalia esantis pedagogas.

„Nuotoliniu, aš net nežinau. Jam sunku susikaupti. Kai prie jo sėdėjo pavaduotoja, tai jis tą vieną darbą padarė. Prie jo reikia sėdėti nuolatos. Jam sunku susikaupti“ (GD-18-1Mok).

Daliai mokinių reikia sutelktos švietimo pagalbos, dėl turimų elgesio sutrikimų kai kuriems mokiniams teikiama atvejo vadybos paslauga. Kiekvieno tokio mokinio situacija yra labai individuali, reikalaujanti glaudaus ugdymo proceso dalyvių bei socialines ir kitas paslaugas teikiančių institucijų bendradarbiavimo, lanksčių sprendimų ir, dažnu atveju, tiesioginio bei neatidėliotino kontakto su mokiniu. Visa tai sudėtinga užtikrinti net ir įprasto mokymosi sąlygomis, o mokantis nuotoliu – dar sudėtingiau. Mokytojai jų poreikius ir situaciją stengiasi suprasti, atitinkamai teikti pagalbą, didindami individualų dėmesį ir stiprindami tarpusavio sąveiką.

„Vaikui, kuriam yra teikiama atvejo vadyba, psichologo pagalba, jam labai reikia individualaus dėmesio. Kartais darai kartu su juo kokį mažmožį, technologijos darbelį, jis patiria džiaugsmą ne todėl, kad darbą padarė, bet dėl to, kad kažkas su juo būna, kažkam įdomu kaip man sekasi, kaip jis atliks tą darbą“ (GD-18-3Soc).

Tai itin pažeidžiami vaikai, kurie dėl skubaus ir privalomo perėjimo prie nuotolinio mokymosi atsidūrė dar didesnio pažeidžiamumo situacijoje, praradę tiesioginę sąveiką su mokytoju, pagalbos specialistais, galimybę sulaukti pagalbos nedelsiant.

**Nepakankama mokymosi motyvacija.** Ugdymosi veiksmingumui mokinio nusiteikimas įsitraukti ir dalyvauti veiklose yra labai svarbus. Mokinio motyvaciją formuoja daug veiksnių, tačiau neabejotinai daug lemia pedagogo santykis su mokiniu, gebėjimas organizuoti ugdymą patraukliai, skatinančių mokytis užduočių skyrimas ir kiti su didaktiniais sprendimais susiję veiksniai.

Staiga iš esmės pakitusios mokymosi sąlygos pareikalavo naujų pedagogų kompetencijų, ugdymo organizavimo ir kitų sprendimų, leidžiančių kurti įtraukiančią ir motyvaciją palaikančią mokymosi aplinką. Tai ne visuomet pavykdavo pasiekti, tad mokinių, kurie susidūrė su jų galimybių neatitinkančiais (per aukštais ar per žemais) lūkesčiais ir reikalavimais, paramos, palaikymo ir pagalbos mokantis stoka, motyvacija susilpnėjo. Galbūt todėl, kalbėdami apie nuotolinio mokymosi metu mokiniams kylančius sunkumus, mokytojai dažnai konstatuoja mokymosi motyvacijos stoką ar jos praradimą.

„Kai jie ateina į mokyklą, jie gali išsikrauti, o likęs vienas – tai reikalavimas tik iš savęs. Jeigu ir tėvai reikalauja iš vaiko, tai jiems sunku. Aš suskaičiavau gal kokius septynis dvyliktokus, kuriems krizė... Vaikas, kuriam akys žibėjo, dabar jau nieko nenori“ (GD-14-7Mok).

Mokytojams sunku sudominti mokinius ir išlaikyti juos aktyvius prie kompiuterio ekrano, jiems ne visuomet aišku, kiek iš tikrųjų yra įsitraukęs mokinys, kokie iš tiesų yra jo pasiekimai ir kur jam kyla sunkumų. Diskusijos metu išreikšdami susirūpinimą nepakankama kai kurių mokinių motyvacija mokantis nuotoliniu būdu, pedagogai išreiškė nepasitikėjimą savo mokiniais, minėdami manipuliacijas, paviršutiniško mokymosi, formalaus užduočių atlikimo atvejus. Neatliktas užduotis, neišitraukimą pedagogai linkę laikyti *mokinių nesąžiningumu*, traktuoti tai, kaip mokinio asmenybės bruožą.

„Vaikai slepiasi už ekrano, jie nori dalyvauti pamokoje, bet nedirbti <...>, atsiskaitymui gauni tuos pačius darbus, identiškus. Tik pastraipas sukeičia vietom ar kažkaip kitaip <...>, gauni berniukų darbus, parašytus mergaitiškai, na, moteriška gimine. <...> Lyties keitimas itin dažnas dalykas atsiskaitant rašinius“ (GD-3-9Mok).

Mokinio nedalyvavimo sinchroninėje vaizdo pamokoje priežastys gali būti įvairios: techninės, namų aplinkos ypatumai, skaitmeninių kompetencijų stoka, tačiau pedagogai tai mato kaip *mokinių manipuliacijas*, linkę manyti, kad mokiniai dažnai išsisukinėja, prisidengdami techniniais trukdžiais, siekia išvengti dalyvavimo pamokoje, užduočių atlikimo ir atsakomybės už savo pasiekimus.

„Vaikai suprato, kad gali pasakyti „internetu neturiu“. Buvo tokių, kurie naudojosi tuo. Sakė: „man neišsijungė kamera“, „neišsijungė mikrofonas“, „elektra dingo“. Buvo visokių tokių dalykų“ (GD-3-2Mok).

Mokytojams organizuojant sinchronines vaizdo pamokas buvo sudėtinga užmegzti kontaktą su mokiniais, kurti motyvuojančią mokymosi aplinką, pasitikėjimu grįstus santykius, todėl, jų teigimu, mokiniai nuotolinėse pamokose nenoriai įsitraukdavo į pokalbius, *vengė mokytis*, kalbėti, atsakinėti į klausimus.

„Mokiniai nustoja kalbėti per pamokas, atsakinėti į klausimus. Būna labai sunku prasišnekinti. <...> Tiesiog esu susidūrusi, kai

visa klasė tarsi nutyla, nors vaikai tikrai galintys kalbėti. Per nuotolį tai, aišku, dar labiau pasijautė...“ (GD-8-3Mok).

Diskusijų analizė leidžia manyti, kad mokytojai ne visai objektyviai vertina situaciją ir kai kuriais atvejais nepakankamai veiksmingą mokinių išitraukimą sieja tik su jo motyvacija, asmenybės savybėmis ir pernelyg mažai pabrėžia mokyklos ir mokytojo vaidmenį motyvacijos silpnėjimo procese.

### **Ugdymosi aplinkos barjerai**

Mokinių patiriamus ugdymosi sunkumus pastiprina neigiami aplinkos veiksniai, kurie vertintini kaip mokinių patiriamų sunkumų priežastys: nepalanki namų aplinka, ugdymo organizavimo trūkumai, pedagogų kompetencijos ir skaitmeninių priemonių prieinamumo stoka, techniniai sunkumai ir kliūtys, virtualiosios aplinkos ir kiti išoriniai dirgikliai.

**Nepalanki namų aplinka.** Ugdymosi procesui be pasirengimo skubiai tapus nuotoliniu ir persikėlus į namus, mokinio namų aplinkos svarba dar labiau išaugo, todėl veiksmingo išitraukimo ir dalyvavimo sunkumus pedagogai sieja su mokinio šeima ir namais. Neigiamą poveikį vaiko mokymuisi ir jo rezultatams gali daryti tiek netinkama namų fizinė aplinka, tiek psichosocialiniai su tėvais ir šeima susiję veiksniai.

Vaiko mokymosi vieta tapus namams, ne visuose juose buvo pakankamai individualių erdvių vaikui mokytis, todėl buitinis ir kasdienės namų rutinos persipynė su mokymosi veikla. Ne visos šeimos galėjo užtikrinti mokymuisi tinkamą *fizinę aplinką*. Papildomu trikdžiu mokantis iš namų tapo per mažos fizinės erdvės, pašalinis namų triukšmas, trikdantis kitų šeimos narių poveikis.

„<...> ne visos šeimos turi tiek daug resursų, pvz., man yra buvę situacijų, kai šeima, 3 žmonės, gyvena viename kambaryje, vienoje erdvėje“ (GD-8-Psich).

„Su vaikais dar buvo paliekami mažesni broliai ir seserys. Ir jie taip pat, aštuntokai, turėjo prižiūrėti darželinukus vaikus. Tėvai išeidavo į darbus, tai tie mažiukai rėkaudavo, lakstydavo. Tai jie tiesiog nesijungdavo to mikrofono ir neatsakinėdavo dėl pašalinio to garso. Tai ar įsijungdavo vėliau, sakydavo, aš čia brolių prižiūriu, ar čia brolis rėkavo, tai aš negirdėjau, ką jūs sakėte. Arba jeigu kai kurie ir išdrįsdavo, tai girdėdavosi tas pašalinis

garsas, tai yra mažesnių brolių ir sesių trukdymas, lakstymas“ (GD-8-3 Mok).

Tačiau mokytojai supranta, su kokiais iššūkiais karantino metu susidūrė šeimos, žino, kokios yra vaikų namų sąlygos, todėl stengėsi reaguoti empatiškai ir supratingai. Pedagogų nuomone, dažnai didesniu barjeru tampa *nepalanki psichosocialinė aplinka* – tėvai nesidomi vaikų mokymusi, jiems kylandžiais sunkumais, nepalaiko ir nepadedą, kai kuriais atvejais iš viso mažai rūpinasi savo vaikais, nejaučia atsakomybės už jų ugdymąsi ir dalyvavimą pamokose. Ypatinę nerimą pedagogams kelia mokiniai, kurių tėvams stinga gebėjimų rūpintis savo vaikais, užtikrinti tinkamas sąlygas mokymuisi ir poilsiui.

„Tikrai yra mūsų mokykloje pakankamai sudėtingų šeimų, vaikų iš soc. rizikos šeimų, sąrašas pakankamai ilgas bet, galbūt, kaimiškose vietovėse tai įprasta. Ne visa laiką tos priežastys tikrai yra tingėjimas ir nesimokymas, bet ir, kaip [vardas] minėjo, sociokultūrinis kontekstas. Jeigu, tarkim, mama ar tėtis „baliavojo“, na kaimiškai čia dabar kalbėsiu, tai tada mes iš dalies turime suprasti ir tą vaiką, kaip jam, atsikėlus ryte, nežinau, gal porą valandų pamiegojus, galbūt net ir nepavalgius tinkamai, sėstis prie pamokų, jungtis ekraną ir, kaip ir visi kiti mokiniai, pilnaverčiai dalyvauti pamokoje. Na čia tokie mano pamąstymai. Tikrai nėra tokių mokinių labai daug, bet vienas kitas yra ir mūsų mokykloje, tikrai yra“ (GD-11-3Soc).

Pedagogai kelia šeimai reikalavimus dalyvauti vaiko mokymosi procese – įsitraukti į veiklas, teikti vaikui pagalbą, nuolat domėtis tuo, kas vyksta, sukurti mokymuisi tinkamą aplinką. Ne visuomet pritaikytą mokymosi aplinką ar tėvų dėmesio stoką mokytojai linkę laikyti tėvų neatsakingumu, nenoru rūpintis vaiku ir bendradarbiauti su mokytojais sudėtingomis nuotolinio mokymosi sąlygomis.

„Kartais jaučiama nepagarba savo vaiko užsiėmimui – pakalbini vaiką, o jis stengiasi greitai išjungti mikrofoną, nes aiškiai girdisi fone, kad tėtis garsiai kalba, puodai skamba. Tada, žinoma, gerų rezultatų negali tikėtis. Deja, nemažos dalies tėvų atsakomybė yra išėjusi pasivaikščioti ir niekaip nesugrįžta“ (GD-13-10Mok).  
„Jeigu tėvai domisi, pamatę problemą prisėda šalia, kad jis dirbtų, o ne tiesiog „kabėtų“, tuomet viskas būna gerai. Kai tėvai

nekreipia į tai dėmesio, tada ir vaikai mažiau dirba“ (GD-12-6Mok).

Pradėjus mokyti nuotoliu, tėvams teko mokyti organizuoti savo vaiko dieną – užtikrinti naujas *taisykles ir darbotvarkę*, kurios padėtų sureguliuoti darbo ir poilsio režimą namuose. Tačiau pastebėta, kad ne visuose namuose pavyko tai padaryti. Mokytoju manymu, vaikai nenusibrėžia ribų tarp ugdymosi veiklos ir įprastų namų bei laisvalaikio veiklų ar užsiėmimų, o tėvai ne visuomet sugeba ar nori tai pastebėti.

„Kai kurie vaikai turėjo problemų su rutinos pajautimu. Jeigu šeima suvokia nuotolinio mokymosi esmę ir skatina jungtis, patikrina, ar vaikas žaidime ir pamokoj, ar tik pamokoj, ar jis lovoj su telefonu paspaudęs ir toliau miega“ (GD-19-5V/Mok).

Nuolatinis buvimas ir mokymasis namuose, tėvų priežiūros ir taisyklių nustatymo stoka, poreikis palaikyti socialinius ryšius su bendraamžiais dažnai reiškia, kad mokinys gali tapti mažiau atsparus virtualiojo pasaulio pagundoms. Apibendrinti tyrimo duomenys rodo, kad mokymosi sunkumus gali didinti *virtualiosios aplinkos ir kiti išoriniai dirgikliai*. Nuotolinio mokymosi metu tai tapo iššūkiu mokiniams, ne kiekvienas buvo atsparus šiems dirgikliams, todėl dažnu atveju mokiniams buvo sunku nereaguoti į juos ir sutelkti dėmesį į mokytoją bei ugdomąsias užduotis.

„Ir tie žaidimai. Pas mane, aš turėjau savo auklėtinį, kurį iš tikrųjų buvau šalia pasisodinus ilgą laiką tarpą. Tai, jeigu aš nusisuku, jis labai ramiai sėdi ir taip va: žvelk – jisai pusė ekrano kompiuterio yra pamoka, o kita pusė kompiuterio yra žaidimai. Ir jis vat žiūri, kaip sakė mokytoja, „atrodo į mane žiūri“, ir taip, jisai žiūri į ekraną. Bet viena pusė ekrano yra pamoka, o kita pusė žaidimai. Tai vat, ir jeigu mokytojas kalbina: „Ar tu esi? Atsakyk“ – nekalba. Sakau: „Kodėl tu nekalbi, atsakyk „esu, esu“. Tyli. Na tai čia tokie atsiranda tokie iš tikrųjų bendravimo sunkumai“ (GD-17-4Soc).

Tėvams ne visuomet pakako supratimo, išmanymo ir pasirengimo, kaip geriausiai padėti savo vaikui ne tik kuriant tinkamą aplinką namuose, bet ir teikiant pagalbą mokymosi procese. Kai kuriais atvejais vaiko mokymąsi, įsitraukimą ir dalyvavimą į ugdymąsi apsunkindavo *nepakankamos šeimos galimybės padėti vaikui*.



Neretai patys tėvai stokoja tiek skaitmeninių, tiek dalykinių kompetencijų, kurių reikia norint suteikti vaikui pagalbą namuose.

„Pas mus mokykloje yra keletas mokinių, kur problemos kildavo dėl dvikalbystės. Dėl kalbos barjerų. Šeimoj buvo kalbama kita kalba, nelietuviškai. Tai ir tėveliams buvo labai sunku pagelbėti vaikui. Mokytojai labai daug pastangų dėjo, bet ten buvo tėveliai iš Šri Lankos, ir angliškai nemokėjo. Ir rusiškai, ir lietuviškai. Tai mokytoja labai daug pastangų asmeniškai dėjo vaikui išaiškinti [kaip prisijungti]“ (GD-20-2Soc.ped).

Kita dalis tėvų ne visada gali fiziškai būti šalia vaiko, kai jam reikia pagalbos mokantis, o jei šeimoje yra ne vienas vaikas, tėvams sunku užtikrinti visiems vaikams vienodai geras sąlygas ir pagalbą. Jei tam tikrais atvejais tėvai buvo per mažai dėmesingi ir besidomintys vaikų mokymusi arba nepajėgūs padėti tiek, kiek reikia, tai kitais atvejais buvo pastebima *hipergloba* arba pernelyg didelės pastangos, kai vietoje to, kad paieškotų, kaip padėti vaikui suprasti vieną ar kitą dalyką, išspręsti problemą, tėvai darbus atlikdavo už vaikus patys, taip sukurdami pažangos regimybę.

„Ir dar susidūriau, kad daug užduočių padaryti stengiasi tiesiog tėvai. Tai va čia labai didžiulis minusas, kad nepamatai tos tikrosios situacijos, kokioje yra vaikas. Tiesiog nematai, neatskiri, kur vaiko darbai, o kur tiesiog padiktuota“ (GD-2-3Mok).

Toks tėvų elgesys kelia pedagogų pasipiktinimą, tėvai kaltinami atsakomybės stoka, tačiau retai pagalvojama apie tai, kad net ir netinkama pagalba vaikui vis dėlto reiškia tėvų pastangas padėti vaikui susitvarkyti su ne visuomet įveikiamais mokymosi iššūkiais.

**Skaitmeninė atskirtis dėl techninių sunkumų ir kliūčių.** Viena iš būtinų sėkmingo nuotolinio mokymosi sąlygų – kiekvienam mokiniui prieinamos skaitmeninės technologijos, pakankama interneto sparta, įvairių kitų techninių kliūčių prevencija. Vaikai, kurie nebuvo pakankamai aprūpinti skaitmeniniais ištekliais, atsidūrė skaitmeninėje atskirtyje, rizikuodami patekti į tam tikrą „užburto ratą“, kai, neturėdami reikiamos įrangos, negali sėkmingai dalyvauti ugdymosi procese, dėl to atsilieka nuo bendraamžių, praranda mokymosi motyvaciją, vengia įsitraukti, netgi jei yra galimybių ir pan. Tiek šeimų, tiek ugdymo įstaigų galimybės užtikrinti šias sąlygas buvo nevienodos.

Mokiniai į nuotolines pamokas jungėsi naudodamiesi savo telefonais ar mokyklos skirtais planšetiniais kompiuteriais.

„Nemaža dalis jungiasi telefonu. Tai koks ten darbas telefonu“ (GD-9-9Mok).

„<...> dar didelė problema tą vat įranga kompiuterinė, kuri buvo. Ir buvo čia iš ministerijos gavę pagalbą planšečių. Buvo išdalinta laba daug vaikams, bet problema yra ta, kad planšečių šitų galimybės yra labai skirtingos nuo kompiuterių. Tai su tom planšetėm dirbant ne visos funkcijos ir galimybės, pavyzdžiui, ten „Teams“use“ labai daug vaikams yra <...> nesuderina programos, jie nesugeba ten įkelti, kitų programų atsisiųsti. Su tom planšetėm buvo sunkiau dirbti negu su kompiuteriais“ (GD-17-4Soc).

Tačiau tokia įranga neleido jiems visavertiškai dalyvauti ugdymosi procese, nes ne visos reikalingos funkcijos buvo prieinamos arba veikė netinkamai. Mokinių turima netinkama skaitmeninė įranga tapo barjeru lygiomis galimybėmis kartu su visais dalyvauti pamokose ir kitose mokytojo organizuojamose veiklose, savarankiškai pateikti užduotis, pademonstruoti savo mokymosi rezultatus. Net ir tuo atveju, kai įranga buvo tinkama, dalyvavimą pamokose trikdė interneto spartos problemos arba techninės kliūtys.

„<...> mano požiūriu, pats blogiausias dalykas mums, esantiems toliau nuo, sakysim, didesnio miesto – tai yra internetinis ryšys. Jisai trūkinėja, jo įmonės nesutaiso. Pavyzdžiui, konkretus atvejis. Vaikas atėjo iš kitos mokyklos, pirmi metai, kai pas mus mokėsi. Pirmas pusmetis buvo vidurkis apie septyni kažkur, antras pusmetis – devyni. Bet jis galėjo baigti ir metinį turėti žymiai geresnį, jeigu ne internetinis ryšys, ypač pavasarį <...>.“ (GD-17-1Mok).

„<...> mokiniams didžiausias sunkumas buvo rusiška klaviatūra, kai jiems reikėjo atspaudinti kažkokį darbą rusiškai. Arba, kad ir ranka rašyti, paskui fotografuoti“ (GD-18-2Mok).

### **Pedagogų kompetencija ir skaitmeninių priemonių prieinamumas.**

Nuotolinis ugdymas pareikalavo aukštų skaitmeninių kompetencijų ne tik iš vaikų, bet ir iš mokytojų. Nuotolinio mokymosi pradžioje mokytojams buvo siūloma daug

mokymų, seminarų, vaizdo paskaitų apie įvairių programų, aplinkų, įrankių naudojimą. Buvo dedama daug pastangų, siekiant pagerinti mokytojų kompetencijas ir pasiūlyti kuo daugiau skaitmeninio ugdymo turinio, tačiau tai yra procesas, kuris užtrunka.

Mokytojų teigimu, vienas svarbių veiksnių, trukdžiusių mokiniams veiksmingai įsitraukti į ugdymąsi – *netinkami didaktiniai sprendimai ir priemonės*. Mokytojai žinojo ir suprato, ko reikia vaikams kontaktinio mokymosi metu, tačiau tie patys metodai, taikomi nuotoliniame mokymesi, tiko ne visiems vaikams.

„Nuotolinio mokymosi metu jis buvo kaip dingęs, to galėjai ką nori ir žinutes siųsdavom, ir laiškėlį, ir prašydavom atsiliepti – sakytum jis neegzistavo. O kai grįžo į mokyklą, iškart prisijungę prie to berniuko, kuris turi emocinių sutrikimų ir iškart reaguodavo ir garsiai, ir šypsodavosi. Ir aš paklausiau kodėl tu nuotolinio mokymo metu taip elgdavaisi. Ji sako: „Ten neįdomu buvo, o čia tai nors linksma“. Su [vardas] man nepasisekė nė vienu būdu“ (GD-18-9Mok).

Mokymosi didaktiniai sprendimai savaime buvo mokytojams nemažas iššūkis, todėl dar labiau išryškėjo *pasirengimo tenkinti individualius mokinių poreikius stoka*, ypač kai tai bandoma daryti įprastais kontaktiniame mokymesi metodais (aiškinti, pasakoti ir kt.), kurie nemažai daliai vaikų, net ir neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, yra mažai veiksmingi.

„<...> bet, aišku, tas nuotolinis, tai sunkiau išaiškinti ir gramatiką, kažką paaiškinti, tai tiems silpniems mokiniams, manau, padaugėjo spragų“ (GD-8-2Mok).

Mokytojai atkreipė dėmesį, kad nuotolinis mokymasis ypač paveikė 8 klasės mokinių, kurie yra sudėtingame paauglystės laikotarpyje, pasiekimus.

„<...> gal čia ir psichologija būtų. 8 klasės mokiniai labiausiai nusimokė per nuotolinio mokymosi laikotarpį. Nors kažkada tai buvo gera klasė, bet matyt tai tas amžius kada sumažėja motyvacija“ (GD-21-5Mok).

Priežasčių paieška, siejant tai su vaikų amžiumi ar sumažėjusia mokymosi motyvacija, liudija apie norą matyti barjerus pačiuose mokiniuose, o ne ieškoti jų aplinkoje – pedagogo kompetencijoje ugdyti tokio amžiaus vaikus ir tinkamai organizuoti tiek kontaktinį, tiek nuotolinį mokymąsi.

Kontaktinio mokymosi metu daugumos mokytojų skaitmeninis mokymosi turinys buvo naudojamas kaip papildomas, alternatyvus, pamokose daugiausia orientuojantis į spausdintus vadovėlius ir užduočių sąsiuvinuose, pratybų sąsiuvinuose atlikimą. Mokantis nuotoliu šių priemonių naudojimas liko antrame plane dėl menko interaktyvumo, sudėtingumo, užtikrinant grįžtamąjį ryšį. Pradėjus mokytis nuotoliniu būdu pastebėta tinkamų skaitmeninių priemonių stoka.

„<...> mokytojams iššūkis kiekvienai pamokai paruošti naujas užduotis ir pritaikyti nuotoliniam ugdymui. Jeigu eisim į monotoniškumą, tada užduotys bus labai panašios, vienodos, todėl ta bazė, ištekliai, skaitmeninės mokymosi priemonės galėtų būti labiau pritaikytos konkrečiai pamokai. Nors dabar daugėja užduočių, kurias parengia specialistai, o ne patys mokytojai turėtų rengti <...>“ (GD-11-8Mok).

Mokytojai buvo priversti ieškoti naujų mokymosi būdų, skaitmeninio mokymosi turinio poreikis reikšmingai išaugo. Tiek mokiniai, tiek mokytojai nebuvo pasirengę nuotoliniam mokymuisi, trūko kompetencijų ir mokyti, ir mokytis virtualioje erdvėje. Neįprastos mokymosi, bendravimo aplinkos, nauji skaitmeniniais įrankiais reikalavo laiko juos įvaldyti. Pedagogai *pastebėjo ribotą ugdymo turinio prieinamumą*. Svarbu buvo matyti vaikų įvairovę ne tik dalyko turinio mokymosi aspektu, tačiau ir prisitaikyti prie skirtingo mokinių skaitmeninio raštingumo, padėti kiekvienam įveikti techninius ir kitus mokymosi sunkumus, kurie labai individualūs ir ne visuomet numatomi, todėl kai kuriems mokytojams buvo sunku, ugdant nuotoliniu būdu, pasiekti bendrosiose programose numatytų tikslų, jie susidūrė su būtinybe mažinti ugdymo turinio apimtį, trūko drąsos tai daryti atsižvelgiant į kontekstą ir mokinių poreikius.

„<...> lietuvių kalbos programa yra per plati nuotoliniam mokymui. Norėtusi, kad, jeigu jau toks ilgas nuotolinis mokymas, programa būtų koreguojama. Mokytojai gi negali to padaryti, nes Bendroji programa yra dokumentas <...>. Jeigu mes išeiname į nuotolinį mokymąsi, turėtų būti „planas B“ – gal mums, patiems mokytojams, leistų susiaurinti programą. Mes, kaip mokytojai, nebegalime padaryti to, koks yra užsakymas iš valstybės. Nes programą rengiant juk ne taip buvo planuota, kaip

mes esame priversti dirbti. O patikrinimai yra labai rimti, pavyzdžiui, PUPP“ (GD-9-9Mok).

Mokymosi barjeru mokiniams tapo ir mokytojų prisirišimas prie tradicinių mokymo organizavimo metodų, pastebimas mokymo metodų taikymo inertiškumas.

„Pavyzdžiui, diktantas – vaikai neišmoks rašyti, jei mes nerašysime diktanto, joks raidžių įrašymas ar testai neatstos diktanto“ (GD-9-9Mok).

Mokytojai, nemodeliuodami situacijai palankių, alternatyvių mokymosi būdų, sustiprino mokinių mokymosi sunkumus. Kai kurių dalykų visavertiškai mokytis neleido ribotos namų aplinkos galimybės. Pastebėtas *namų aplinkos pritaikomumo dalyko mokymuisi ribotumas*. Fizinio ugdymo ar technologijų, gamtos mokslų mokymasis buvo apribotas namų aplinka, ten esančia įranga, arba realūs bandymai, konstravimas, modeliavimas ir pan. turėjo būti keičiami vaizdo siužetų peržiūra.

„Aš noriu kalbėti už technologijų, fizinio ugdymo mokytojus – pravesti kai kuriuos užsiėmus per nuotolį yra labai sudėtinga. Kaip galima judėti prie kompiuterio ir kiek? Tas pats ir su technologiniu ugdymu – juk namie vaikai neturi staklių. Vadinasi, programa lieka neišeita. Tai net kilo mintis – gal tų dalykų valandų galima būti mažinti ir skirti kitiems dalykams“ (GD-9-IV).

Ugdymo turinio (programos apimties aspektu) įgyvendinimo problema mokytojams yra opi, šio turinio realizavimas nuotoliniu būdu reikalauja iš mokytojų aukštų kompetencijų ir kūrybiškumo.

**Netinkamas ugdymo organizavimas.** Perėjimas prie nuotolinio ugdymo buvo staigus – tam nebuvo pasirengusios nei ugdymo įstaigos, nei mokiniai, nei šeimos. Trūko aiškių, vieningų bendravimo ir darbo platformų, jos buvo mažai išbandytos, todėl mokyklos kurį laiką ieškojo optimalių sprendimų, tinkamiausių aplinkų. Mokinius trikdė (ypač karantino pradžioje) *virtualių mokymosi aplinkų ir platformų įvairovė*. Situacija pagerėjo, kai mokyklos perėjo prie vienos platformos (dažniausiai – „Microsoft 365“), tačiau ne visi mokiniai sugebėjo greitai persiorientuoti ir lengvai ja naudotis. Mokytojai mokinių norą likti jau žinomose aplinkose ir naudoti pažįstamus įrankius yra linkę laikyti nepakankamu mokinių atsakingumu.

„<...> nuotolinio pradžioje vienas iš sunkumų buvo skirtingi mokytojų reikalavimai ir susitarimai. Pradžioje mes labai blaškėmės, kur dirbame, kaip dirbame, kur siųsti darbus. Kai

pradėjome visi naudoti „TEAMS“, tapo lengviau. Kai mokytojai pradeda daryti nuolaidas, nesilaiko susitarimo, kad visus darbus reikia kelti į „TEAMS“, dalis vaikų tuo piktnaudžiauja – ne dėl to, kad taip yra paprasčiau, bet dėl to, kad taip įprasta, siunčia bet kur“ (GD-13-9Mok).

*Mišrusis mokymas.* Ugdymo procesui vėl tapus kontaktiniu, mokytojai susidūrė su nauju iššūkiu – namuose esančių vaikų mažesniu pasiekiamumu dėl mišriojo mokymo.

„Kontaktiniu būdu besimokantiems vaikams mokytojai vedė veiklas ir lauke, ir pažintiniuose takuose, ir važiavo į fazanyną. Ir įvairios praktinės užduotys lauke, ir kūno kultūra lauke. Visai kitos galimybės. Ir tie, kurie už ekrano, kai kurie dalykai pasidarė tiesiog jau net neįmanomi. Na, tiesiog negalima sulygtinti kontaktinio ir nuotolinio ugdymo“ (GD-8-6Mok).

Mokytojai jaučiasi nepasirengę užtikrinti kokybiško mišriojo ugdymo, įtraukti virtualiojoje aplinkoje iš namų besimokančius mokinius į klasėje vykstančius procesus. Pastebėtas ir *grįžtamojo ryšio nepakankamumas*. Mokantis nuotoliniu būdu mokytojai nesugebėjo užtikrinti savalaikio ir kokybiško grįžtamojo ryšio – sunku pastebėti mokinio reakciją ir užduotį, pamatyti mokinio nedėmesingumą arba tai, kad mokinys jaučiasi sutrikęs, susidūrė su sunkumais:

„<...> nes klasėje kai skaitome garsiai kažką, tai jaučiasi kitų mokinių reakcija, mokytojas gali pastebėti, ar mokiniai supranta, suvokia tekstą, o nuotoliniu būdu to nėra. Ir aš pastebėjau, kad skaitymo įgūdžiai, teksto suvokimas yra susilpnėjęs, ypač mokslinio teksto“ (GD-20-2Mok).

„Vaikams labai sunku nuotolinio metu (ir taip visada sunku buvo, bet tuo laikotarpiu ypač) suprasti užduotis. <...> Aš pastebėjau, kad jie daro. Bet daro visai ne tai, kas prašoma, jeigu nėra žmogaus, kuris paaiškina instrukciją“ (GD-13-3Spec).

Nuotolinis mokymasis pareikalavo iš mokytojų keisti bendravimo su mokiniais praktiką, daugiau dėmesio skirti tinkamam instrukcijų pateikimui, tikslingiau planuoti grįžtamąjį ryšį, skirti daugiau dėmesio mokinio refleksijoms ir mokymosi sunkumų bei sėkmių apmąstymui, o tai ne visada pavykdavo įgyvendinti.

Apibendrinant, galima teigti, kad nuotolinio mokymosi metu mokinių įsitraukimo ir dalyvavimo ugdymosi procese kokybei įtakos turėjo tiek individualūs barjerai, susiję su individualiomis mokinių savybėmis ir įgūdžiais, tiek ir aplinkos barjerai. Didelę įtaką mokymosi sėkmei ar nesėkmei turėjo vaikų skaitmeniniai bei savivaldaus mokymosi gebėjimai ir įgūdžiai. Šių įgūdžių stoka itin apsunkino mokinių įsitraukimą ir sėkmingą dalyvavimą mokymosi procese, galėjo daryti neigiamą įtaką mokinių savivertei ir mokymosi motyvacijai. Svarbu pastebėti, kad nuotolinio mokymosi metu identifikuoti savivaldaus mokymosi sunkumai, skaitmeninių gebėjimų ir įgūdžių stoka rodo dar iki pandemijos vykusio ugdymo spragas bei nepakankamą dėmesį šių mokinių gebėjimų ar įgūdžių ugdymui, o gal netgi pedagogų kompetencijos tai daryti stoką. Identifikuoti mokinių skaitymo bei dėmesio koncentracijos sunkumai ir elgesio sutrikimai nors ir buvo priskirti prie mokinių individualių barjerų, visgi labiau yra nulemti ir pastiprinti netinkamai parinktų, nepritaiktų vaikų poreikiams ugdymo formų ir metodų, lankstesnio ugdymo proceso organizavimo stokos.

Pagrindine ugdymosi vieta tapus namams, namų aplinka tuo pačiu tapo ir vienu iš barjerų, apsunkinančiu vaiko mokymąsi. Sunkumų kėlė nepalanki tiek fizinė, tiek psichosocialinė aplinka, tėvų nenoras arba negebėjimas suteikti reikalingą pagalbą vaikui mokantis namuose, techniniai sunkumai ir skaitmeninių priemonių stoka. Nuotolinis mokymasis tapo dideliu iššūkiu ir mokytojams, kuriems trūko ne tik skaitmeninių priemonių, bet ir kompetencijos tinkamai organizuoti, pritaikyti ir individualizuoti ugdymą pasikeitusiomis sąlygomis. Tačiau tai kartu tapo ir galimybe keisti bendravimo su mokiniais praktiką, daugiau dėmesio skirti mokymosi sunkumų ir sėkmių apmąstymui.

### **3.2.2. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimui ugdymosi procese trukdantys barjerai**

*Lina Miltenienė, Rita Melienė*

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai nuotolinio mokymosi sąlygomis atsidūrė ypatingo pažeidžiamumo situacijoje: perėjimas prie skubaus nuotolinio ugdymo daugelyje šalių didelei daliai mokinių apribojo mokymosi galimybes, o

ypač vaikams iš nepasiturinčių šeimų bei turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (Lavonen, Salmela-Aro, 2022; Reimers, 2022), sukėlė jiems papildomų sunkumų ir mokymosi kliūčių (Ahlström ir kt., 2020; Sahin ir kt., 2020). Pastebėta, kad sutelktosios grupės diskusijų dalyviai itin dažnai atkreipė dėmesį į tai, jog mokiniai, turintys negalių ar sutrikimų, patiria pastebimai didesnių mokymosi sunkumų. Siekiant giliau pažinti šios grupės mokinių ugdymosi situaciją, tyrimo eigoje buvo atlikta gilesnė mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, patiriamų sunkumų analizė.

Atlikus diskusijų metu surinktų duomenų analizę ir pavienius dalyvių pateiktus nagrinėjamo objekto požymius sujungus į stambesnius, labiau apibendrintus vienetus, identifikuotos tokios pačios, kaip ir kitų mokinių, patiriamų sunkumų priežasčių teminės grupės: barjerai ugdymo aplinkose (namų, mokyklos aplinka), barjerai dėl individualių savitumų. Tačiau šių barjerų požymiai taip pat turėjo savą specifiškumą.

**Barjerai ugdymo aplinkose.** Apibendrinti rezultatai rodo, kad pedagogai, aptardami mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, situaciją COVID-19 kontekste, pabrėžė išorinius veiksnius, susijusius su ugdymo aplinkose esančiomis kliūtėmis. Pedagogų nuomone, labai didelę neigiamą įtaką SUP turinčių mokinių situacijai 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 daug kas daroma už vaiką, vietoj to, kad šeima padėtų jam susitvarkyti su kylančiais sunkumais. Visa tai lemia tų sunkumų, kuriuos vaikas patiria mokydamasis kontaktiniu būdu, paaštrėjimą.

„Turime keletą šeimų, kuriose netinkama vaikų priežiūra, o vaikas specialiųjų ugdymosi poreikių. Užtikrinti šiems vaikams kokybišką ugdymą buvo labai didelis iššūkis“ (GD-9-IV).

„<...> Dar kitas dalykas – tėvų pagalba. Kai kuriems vaikams ji buvo per didelė – pažymius teko rašyti ne vaikams, o tėveliams“ (GD-13-8Mok).

Tokie pasisakymai rodo, kad tėvai taip pat buvo sutrikę, kai kuriais atvejais netgi buvo nepasiruošę be jokio parengimo atlikti darbus, kurie net pasirengimą turintiems mokytojams kelia iššūkių. Tėvai, netgi kritinių situacijų atvejais, negali būti paliekami būti atsakingais už vaikų mokymąsi, jo rezultatus.



Šiame tyrime dalyvavę pedagogai pripažino, kad ugdymo procesas ne visuomet buvo sklandus ir atitinkantis visų mokinių galimybes įsitraukti. Mokykloms buvo sunku organizuoti ir veiksmingai teikti švietimo pagalbą, nors pagalbos poreikis dažnu atveju buvo dar ryškiau juntamas. Mokytojai pripažino, kad buvo sunku pastebėti vaikams kylančius sunkumus ir laiku reaguoti, suteikti tiesioginę pagalbą, kaip tai vyksta kontaktinio mokymosi metu.

„Didžiausia problema buvo tiems, kurie turi didelius sutrikimus. Jiems būtinai turi kažkas padėti, jie savarankiškai atlikti užduočių nepajėgūs. Prie tokių vaikučių turi būti ar padėjėjas, ar kažkoks kitas žmogus. Problema, kad namie nėra sąlygų, kad kažkas padėtų – nei tėvelis, nei mamytė, nes dažnai tie vaikai yra ir iš probleminių šeimų. <...> Pavyzdžiui, mes turime silpnaregį vaiką, kuriam reikia pirštuku viską rodyti. <...> Jei nuotolinis bus ir toliau, reikėtų, kad šie vaikai visada mokytųsi mokykloje“ (GD-9-6V).

Mokiniais esant už ekrano, sudėtinga stebėti jų veiklą, aktyvumą, todėl mokytojai, vertindami mokinių atliekamus darbus, ne visuomet atsižvelgia į vaiko įdedamas pastangas. Užduočių vertinimas už rezultata, neatsižvelgiant į pastangas, demotivuoja mokinius, patiriančius sunkumų.

„Buvo situacijų, kai, pavyzdžiui, specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui reikia labai daug pastangų nuotolinių technologijų pagalba viską atlikti. Ir vaikas jaučiasi daug pastangų įdėjęs, daug dirbęs, o rezultatas yra, na, ne toks, kokio jis tikėjosi. Jo požiūriu, mažas <...>“ (GD-18-6Psich).

„Be pagalbos tai niekaip, nes kai kurie SUP mokiniai savarankiškai neskaito“ (GD-15-4Spec).

Nuotoliniu būdu padėti veiksmingai įsitraukti į ugdymąsi, orientuotis virtualiojoje aplinkoje vaikams, turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, komunikuojantiems specifiniais būdais, yra sudėtinga, todėl kartais vienintelis mokyklai įmanomas sprendimas, siekiant nepalikti tokio vaiko atskirtyje, yra grįžti prie kontaktinio ugdymo.

**Barjerai dėl individualių savitumų.** Sutelktosios grupės diskusijų dalyvių nuomone, mokinių turimos negalios ar sutrikimai, gebėjimų ir įgūdžių, savarankiškumo ir atsakomybės stoka apsunkino net ir įprastomis sąlygomis gana sudėtingą

šių mokinių ugdymosi situaciją. Pasikeitus ugdymosi aplinkybėms, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, sunkiau orientavosi virtualiosiose mokymosi aplinkose, nesugebėjo pasinaudoti teikiama pagalba, persiorientuoti pasikeitusiose ugdymosi sąlygose ir reikalavimuose.

„<...> Prie „TEAMS“ mokiniai, turintys SUP, kartais nesugeba prisijungti. SUP mokiniai neatranda, kokia pamoka, kokia diena“ (GD-14-5Mok).

„Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai į ekraną nesutelkia dėmesio – pamaigo mygtukus ir praslysta...“ (GD-13-4Soc/Mok).

„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).

Tokia situacija išryškino šių mokinių *didesnį pažeidžiamumą dėl turimų specialiųjų ugdymosi poreikių*. Pedagogai mokinių individualius ugdymosi poreikius, kurie atsiranda dėl nepakankamo dėmesio, žemesnių intelektinių gebėjimų ar pažintinių procesų funkcionavimo ypatumų, buvo linkę įvardyti kaip barjerą, trukdantį išsitraukti ir dalyvauti mokymosi veiklose, kai jos organizuojamos ne kontaktiniu, o nuotoliniu būdu. Pripažinta, kad nuotolinis mokymasis ir tiesioginės sąveikos stoka su pedagogu, apribojo galimybes mokytojui tinkamai reaguoti į mokinių poreikius ir suteikti reikalingą pagalbą. Pasikeitęs ugdymo organizavimo būdas, kai kurių mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, situaciją dar labiau apsunkino ir pablogino.

„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-12-V/Mok).

*Psichologiniai, emociniai sunkumai*. Kalbėdami apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, pedagogai ir mokyklų vadovai atkreipė dėmesį ir į didesnius psichologinius, emocinius šių vaikų sunkumus bei jų intensyvesnę rašką ugdymosi procese: greitesnį motyvacijos praradimą, vaikų atsitraukimą ir nedalyvavimą – vaikai vengė įsijungti kameras, atsakinėti į klausimus, diskutuoti:

„Tie vaikai, kurie turėjo sunkumų, tai nuotoliniame mokymesi iš esmės visai nutilo“ (GD-8-3Mok).

„Tiesiog buvo labai sunku prakalbinti mokinius diskutuoti...“  
(GD-8-2Mok).

*Pasitikėjimo savimi stoka.* Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams dėl galimos stigmatizavimo patirties, pasitikėjimo savimi stokos sunku prašyti pagalbos, pasakyti „čia ir dabar“ apie kylančius sunkumus:

„Specialiųjų poreikių vaikai vengia kalbėti, nepasitiki savimi, neklausia, slepiasi, pranyksta kažkur...“ (GD-13-8Mok).

Neretu atveju šie mokiniai mieliau renkasi privačią žinutę mokytojui, individualų pokalbį po pamokos. Nesulaukus jų emocinius, socialinius ir specialiuosius ugdymosi poreikius atliepančios pagalbos, dažniau pasireiškė ir netinkamas elgesys, kai mokiniai nenorėjo laikytis taisyklių, netinkamai elgėsi su pedagogais, padėjėjomis.

Apibendrinant, galima teigti, kad netikėtas perėjimas prie nuotolinio mokymosi ir pedagogų pasirinktas skubus sprendimas tradicinio ugdymo elementus perkelti į nuotolinio mokymosi aplinkas, dar labiau apsunkino mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, situaciją, apribojo mokymosi turinio ir pagalbos prieinamumą. Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, yra labiau pažeidžiami tiek kontaktinio, tiek nuotolinio mokymosi kontekste. Jiems ypač svarbus kontaktinis mokymasis, mokytojų ir specialistų pagalba. Tiesioginės sąveikos su ugdytojais ir kontaktinio mokymosi praradimas dar labiau išryškino didesnę šių mokinių pažeidžiamumą dėl turimų specialiųjų ugdymosi poreikių. Pastebėtas pedagogų noras atsakomybę už ugdymąsi ir jo rezultatus (ypač nesėkmes ir sunkumus) labiau perkelti mokiniams ir šeimai. Per mažai siekiama analizuoti galimus kitokius pedagogų sprendimus, ugdymo organizavimą ir pagalbos teikimo formas.

## LITERATŪRA

- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., Isling, P. P. (2020). School Leadership as (Un)usual. Insights From Principals in Sweden During a Pandemic. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 35–41.
- 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. Fernando M. Reimers (Ed.). *Education During Covid-19 Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.

- 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>
- 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). <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Sahin, I., Shelley, M. (Eds.). (2020). Educational Practices during the COVID-19 Viral Outbreak: International Perspectives. ISTES Organization. Randama per: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608253.pdf>

### **3.2.3. Mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimo fenomenas ir jį provokuojantys veiksniai: mokytojų ir mokinių perspektyva**

*Ona Monkevičienė, Alvyra Galkienė*

Šis tyrimas atskleidė mokinių atsitraukimo fenomeną, pasižymintį skirtingo gilumo fazėmis, mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos sąlygomis. Tyrimo eigoje identifikuoti mokinių atsitraukimo fenomeną provokuojantys edukaciniai ir socialiniai veiksniai ir atskleista, kokie veiksniai skatina skirtingų fenomeno fazių formavimąsi ir gilėjimą. Šis fenomenas lig šiol nebuvo aprašytas jokiam kitame užsienio šalių tyrime, todėl praturtina edukologijos mokslą naujomis žiniomis. Daugelis išskirtų veiksmų yra aktualūs ir pokovidiniu laikotarpiu, nes leido išvelgti priežastis, kurios gali trukdyti kurti e. įtraukties sistemas mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams nekrizinėmis mokymosi sąlygomis. Žinant mokymosi sunkumų patiriančių mokinių mokantis nuotoliu juntamus barjerus, galima rasti šiuos barjerus eliminuojančius edukacinius sprendimus.

#### **Mokymosi sunkumų patiriančių mokinių atsitraukimo fenomenas ir jo fazės mokantis nuotoliu**

Kokybinio tyrimo metu ieškota atsakymo, kaip COVID-19 pandemijos laikotarpiu prie nuotolinio mokymosi prisitaikė mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai. Kritinis, be specialaus pasirengimo perėjimas prie nuotolinio mokymosi COVID-19 pandemijos sąlygomis išryškino visą eilę mokinių mokymosi problemų. Patirdami daugybę jiems sunkiai įveikiamų mokymosi barjerų, dalis mokinių buvo

linę nusišalinti, pabėgti, atsiriboti nuo mokymosi proceso – išgyveno sudėtingas būsenas. Taigi, atsiskleidė naujas reiškinys – mokinių atsitraukimo fenomenas, mokantis nuotoliniu būdu, turintis skirtingo gilumo fazes.

Mokinių atsitraukimo fenomenas, mokantis nuotoliu, iškilo, atliekant mokyklų bendruomenių (vadovų, 5–8 klasių dalyko mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų) sutelktosios grupės diskusijų medžiagos analizę. Taikyta kokybinė indukcinė sutelktosios grupės diskusijų medžiagos turinio analizė (Nili, Tate, Johnstone, 2017; Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Citatų iš sutelktų grupių kodavimo logika: (GD-2-3Mok) – GD rodo, kad citata paimta iš grupinės diskusijos medžiagos; kitas skaitmuo rodo mokyklos, dalyvavusios tyrime, eilės numerį, kuri jai suteikė tyrėjai; trumpiniai „Mok“ (mokytojas), „V“ (vadovas), „Soc“ (socialinis pedagogas), „Spec“ (specialusis pedagogas), „Psich“ (psichologas) rodo diskusijos dalyvio pareigas mokykloje; kiekvienoje diskusijoje dalyvavo daugiau nei vienas mokytojas, todėl skaičius prieš trumpinį „Mok“ rodo mokytojui suteiktą eilės numerį, pavyzdžiui, 2Mok, 6Mok. Jei diskusijos dalyvis derino vadovo ir mokytojo pareigas, naudojamas žymėjimas „V/Mok“, jei derino švietimo pagalbos specialisto ir mokytojo pareigas, naudojamas žymėjimas „Soc/Mok“, „Spec/Mok“. Jei tarp diskusijos dalyvių buvo du „Spec/Mok“, „Soc/Mok“, jiems taip pat buvo suteikiamas eilės numeris, jie buvo žymimi „1Spec/Mok“ ir „2Spec/Mok“.

Vedant sutelktosios grupės diskusijas ir jų metu darant tyrėjo užrašus, transkribuojant sutelktųjų grupių diskusijų medžiagas, iškilo atvirosios kategorijos, kurios tarsis savaime jungėsi į vieną stiprų fenomeną – mokinio atsitraukimo fenomeną nuotolinio mokymosi sąlygomis, kuris reiškiasi daliniu arba visišku mokinio pasitraukimu iš mokymosi proceso. Atvirosios kategorijos dėliosios tam tikra seka, jas buvo galima interpretuoti kaip atskiras atsitraukimo fenomeno fazes, charakterizuojančias fenomeno gilumą (žr. 1 pav.). Iškilo septynios mokinio atsitraukimo fenomeno fazės: dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos; nutilimas; nematomumas; pasimetimas; demotyvacija, apatija; socialinių ryšių praradimas; išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas.

Mokytojų nuomone, jie yra pastebėję mokymosi sunkumų patiriančių mokinių atsiribojimo ženklų ir kontaktinio mokymosi sąlygomis, pavyzdžiui, mokinio fizinį atsiribojimą:

„Aš rugsėjo pirmąją paprašiau mokinio nusiimti kapišoną nuo galvos, bet vaikas tiesiog pabėgo... Į klasę tą dieną aš vaiko

nebeprisikalbinau niekaip. Kapišonas tebėra ir šiandien. <...>  
Taip yra ir dabar, nes jam tai teikia saugumą“ (GD-12-6Mok).

Tačiau perėjimas prie nuotolinio mokymosi sustiprino šį fenomeną, suteikdamas naujų bruožų.

Perėjimą prie nuotolinio mokymosi apsunkino COVID-19 pandemijos sukelta stipri emocinė suaugusiųjų, tarp jų ir mokytojų, reakcija, lydima nerimo, neapibrėžtumo jausmo:

„Pirmas karantinas buvo didžiausias iššūkis. Nes niekas nesuvokė, kas vyksta. Suvokė, kad ne karas, bombos nekrenta, bet psichologiškai buvo tokia šokinė situacija“ (GD-8-6Mok).

Be to, nebuvo laiko pasiruošti perėjimui prie nuotolinio mokymosi patiems mokytojams, ne tik mokiniam. Reikėjo daug pastangų, papildomo darbo, kad nuotolinio mokymosi procesas taptų sklandus:

„Aš, kaip mokytoja, nebuvau pasiruošusi. <...> Iš pradžių tai viskas buvo aktualu, pradėdant tu, kokiom programom [skaitmeninėm] dirbti, kokį turinį (atrinkti). <...> Vieni kitiems viską rodydavome [nuotoliu], išbandydavome, kaip ką įsijungt, ką padaryt. Ir tada tokie tradiciniai klausimai: „O dabar matyt? O dabar girdėt?“ (GD-8-3Mok).

Dar didesni sunkumai kildavo mokiniam, kurie nebuvo parengti perėjimui prie nuotolinio mokymosi. Mokytojai kaip vieną iš svarbiausių atsitraukimo fenomeno prielaidų įvardijo prastus mokymosi sunkumų turinčių mokinių IKT gebėjimus, sąlygojusius tokio reiškinio, kaip skaitmeninė atskirtis, atsiradimą. Pavyzdžiui, mokytojai vardija elementarius gebėjimus (prisijungti, įkelti arba atsiųsti atliktus darbus), kurių trūko mokiniam:

„Kai buvo pirmasis karantinas, tai jiems buvo ganėtinai sunku ir prisijungti, ir darbelius išsiųsti. Tai specialiai apmokėme juos. Buvo ir aštuntokų, kuriems ilgai buvo sunku, vis nesisėkdavo prisijungti, tai darbus atsiųsti“ (GD-8-Spec).

Mokytojai fiksavo visą eilę SUP mokinių patiriamų sunkumų – prisijungti prie mokyklos pasirinktos nuotolinio mokymosi platformos: „Prie „TEAMS“ mokiniai, turintys SUP, kartais nesugeba prisijungti“ (GD-14-5Mok); susiorientuoti pamokų tvarkaraščiuose ir pasirinkti reikiamą prisijungimo prie pamokų nuorodą, prisiminti prisijungimo slaptažodį: „Mokiniai sakydavo, kad susipainiojo, prie kurios

pamokos turi jungtis <...>“ (GD-15-4Spec); susirasti užduotį, joje susiorientuoti, kai mokytojas negali gestu parodyti konkrečios vietos, eilutės ar pan., susirasti užduočiai atlikti reikalingos informacijos: „SUP mokiniai nesugeba susirasti informacijos arba nesupranta, ko iš jų nori“ (GD-16-6Mok). Patys mokiniai, karantino sąlygomis būdami namuose, IKT gebėjimų negalėjo išsiugdyti ir tai sukūrė dvigubo nepalankumo sąlygas jų mokymuisi. Jie jau ir taip turėjo mokymosi sunkumų, o negebėjimas prisijungti prie pamokų ir pasiekti mokymuisi reikalingos informacijos, labai padidino jų mokymosi nesėkmes. Mokytojai taip pat pabrėžė, kad net gabių mokinių skaitmeninis raštingumas iki COVID-19 pandemijos buvo pervertinamas, nuotolinis mokymasis atskleidė mokymuisi būtinų įgūdžių trūkumą:

„Ir tas atradimas... Mums visada atrodo, kad mokiniai yra visa galva aukščiau už mus [IKT raštingumo srityje]. Bet <...>, iš tiesų, jie yra visa galva aukščiau už mus žaidimuose, bet ne panaudojant nuotolinę aplinką mokymuisi. Šioje srityje mes vieni iš kitų mokėmės“ (GD-20-V/Mok).

Prie skaitmeninės mokymosi sunkumų turinčių mokinių atskirties formavimosi prisidėjo ir mokyklos bendruomenės neapsisprendimas, kokios mokymosi platformos, kokios programėlės bus naudojamos mokykloje, kokia bus prisijungimų ir namų darbų pateikimo tvarka:

„Ką keitėm? Mes suvienodinom. Mes visi platformas suvienodinom, kad visi dirbtumėm toje pačioje platformoje. Nes iš pradžių buvo daug visokių. Vieni ten mesendžerius naudojo, kiti – kas ką turėjo. O paskui suvienodinom, visi išmokom ir tas procesas buvo naudingas mokiniams“ (GD-20-2Mok).

Mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams (ir jų šeimoms) buvo sunku prisitaikyti prie kiekvieno dalyko mokytojo naudojamų skirtingų skaitmeninių priemonių, dominavo per didelė įvairovė, kurioje gerai orientavosi tik gabesni mokiniai:

„Kiekvienas mokytojas turėjo savų reikalavimų, tų programėlių įvairiausių. Jiems reikėjo prie visur prisijungti. Keletui mokinių tikrai buvo sudėtinga, stigo įgūdžių“ (GD-8-2Mok).

Specialistai ir mokytojai, kaip galimą skaitmeninės atskirties formavimosi priežastį, išskyrė šeimų finansinį nepajėgumą aprūpinti mokinius gerai funkcionuojančiomis nuotolinio mokymosi priemonėmis:

„Ne visos šeimos turėjo galimybę aprūpinti vaikus tinkama įranga. Būna, kad jiems ryšys vėluoja, būna kad jie neišgirsta“ (GD-8-Psich).

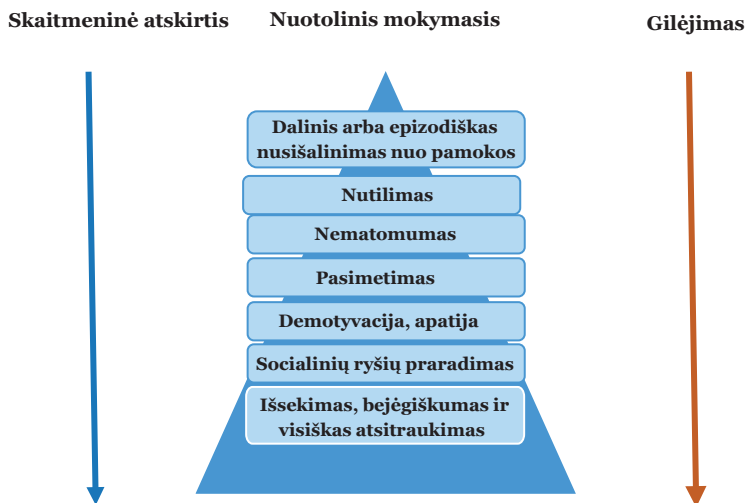
„[Iškritimo iš pamokos priežastys] kartais gal ir techninės – tėveliai turbūt turėtų pasirūpinti, kad kokybiškas mikrofonas būtų, kad tas vaikas nestresuotų, kai jo negirdi <...>“ (GD-13-10Mok).

Be to, pabrėžė vaikų šeimų skaitmeninio raštingumo sunkumus:

„Tėvai ne visada gali padėti“ (GD-14-6V).

Taigi, visavertis kiekvieno mokinio išitraukimas priklausė nuo mokyklos pastangų išmokyti vaikus bazinių naudojimosi mokymui skirtomis platformomis gebėjimų, sudaryti aiškius grafikus mokiniams, kada prie kokios pamokos jungiamasi, aprūpinti šeimas tinkama įranga, ieškoti galimybių spręsti internetinio ryšio problemas.

Mokiniai, kurie nesulaukdavo pakankamai pagalbos, **išgyveno atsitraukimo fenomeną** (6 pav.). Kaip jau minėta, COVID-19 sąlygomis išryškėjęs mokymosi sunkumų patiriančių mokinių atsitraukimo iš nuotolinio mokymosi proceso fenomenas pasižymėjo skirtingu gilumu, t. y. išsiskyrė jo gilėjimo fazės.



6 pav. Mokinio atsitraukimo fenomenas, mokantis nuotoliniu būdu



**Pirmoji atsitraukimo fenomeno fazė – dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos.** Dalydamiesi patirtimi apie nuotolinį mokymąsi, mokytojai atkreipė dėmesį į tai, kad mokiniai neretai „iškrisdavo“ iš pamokos. „Iškritimas iš pamokos“ reiškesi dviem būdais: daliniu dalyvavimu, kai mokiniai išlikdavo prisijungę prie pamokos, tačiau užsiimdavo pašaline veikla, arba epizodišku nusišalinimu, kai mokiniai trumpam atsijungdavo nuo pamokos ir vėl į ją sugrįždavo.

Komentuodami mokinių dalinio dalyvavimo pamokose apraiškas, mokytojai pasakojo:

„Jie pamokos metu užsiima pašaliniais visai reikalais. Jie žiūri jutubą, jie klausosi muziką“ (GD-20-4Mok).

„<...> Tai jie labai dažnai mėgsta peršokti į kitus langus. <...> Tie kurie mokėsi mokykloje nuotoliniu būdu V GK sprendimu, jie labai greitai peršokdavo į kitą langą ir žaisdavo žaidimus“ (GD-20-V/Mok).

Mokytojai komentavo, kad pakviestas pasisakyti toks ekrane matomas mokinys puldavo klausinėti, ką ką tik sakė mokytoja(s), prašydavo pakartoti klausimą. Tapdavo aišku, kad jo dėmesys buvo kitur.

Dar vienas dalinio dalyvavimo pamokoje pavyzdys yra tai, kad mokiniai būdavo prisijungę prie pamokos, tačiau nedarydavo klasės darbų, pasinaudodami tuo, kad mokytojas jų nemato:

„Arba, būdavo dažnai, tikrinamės pratimą, ir prašai, skaityk tą sakinuką, kurį parašei. Ir išgirsti „Aš nerašiau“. Tai, pavyzdžiui, [kontaktinėje] klasėje vis tiek matai – tai rašo, nerašo, prieini, matai, ką rašo. O čia negali žinoti, ką jis ten daro“ (GD-8-3Mok).

Epizodiškam nusišalinimui nuo pamokos būdingi svyravimai. Mokinys tai dalyvaudavo pamokoje, tai epizodiškai nuo jos atsijungdavo, tačiau mokytojai jautė, kad mokinys tai daro ne dėl techninių priežasčių:

„Vaikai suprato, kad gali pasakyti: „internetas dingo“, „elektra dingo“. Buvo tokių, kurie naudojosi tuo“ (GD-20-2Mok).

Epizodiškai nuo pamokų atsijungdavo ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai:

„Su vaikais, turinčiais dėmesio ir aktyvumo sutrikimų, buvo visokių reikalų: neišsėdi, negirdi, gana, kada baigsi? Atsijungiu, atia ir išėina“ (GD-18-Spec).

Epizodiškai nusišalinimui nuo pamokos nepriskirtas mokinio „iškritimas“ iš pamokos dėl techninių kliūčių, kai mokiniams iš tiesų strigdavo internetas, išsikraudavo kompiuteris, neveikdavo vaizdo kamera ar mikrofonas. Čia priskirtini tik tie atvejai, kai mokinys savo valia atsijungia-prisijungia prie pamokos, t. y. pats valdo savo mokymosi procesą.

**Antroji atsitraukimo fenomeno fazė – nutilimas.** Ją galime interpretuoti kaip gilesnę mokinio atsitraukimo fenomeno raišką, nes mokinys yra tik pasyvus mokymosi proceso dalyvis, labai sumažėja jo įsitraukimas į pamoką bei komunikavimas arba mokinys visiškai nutyla.

Mokytojai pabrėžė šias tipiškas mokymosi sunkumų turinčių mokinių elgesio apraiškas:

- mokiniai nereaguodavo į mokytojo kreipimąsi, kalbinimą, nors piktograma rodė, jog jie yra prisijungę prie pamokos; kai kurių mokymosi sunkumų turinčių mokinių elgsena pasikeitė iš esmės – nuo padidinto aktyvumo kontaktinio mokymosi metu iki visiško nutilimo nuotolinio mokymosi sąlygomis:

„Buvo tokių vaikų, pavyzdžiui, septintoje klasėje, kurių aš neprakalbinau nei grupėj, nei po vieną. Ir, aišku, tokiems vaikams mokslai ne kaip sekasi“ (GD-20-6Mok);

„Kontaktinio mokymosi metu trukdė du jau minėti [dėmesio ir aktyvumo sutrikimą turintys] mokiniai. Dažnai kviesdavausi pagalbą. Bet kai prasidėjo nuotolinis mokymasis, prasidėjo toksai, kad aš kalbu, klausiu, jie tyli, nežinau, ar jie suprato, negaunu grįžtamojo ryšio. Užduodu namų darbus, nežinau, ar jie padarė“ (GD-18-6Mok);

- mokiniai atsisakydavo skaityti grožinės literatūros tekstą, užduoties sąlygą, atliktą pratimą garsiai; kai kurie komunikodavo tik raštu, atlikdami užduotis ir pateikdami į sistemą arba atsiųsdami mokytojui, mokytojo jiems skirtas užduotis taip pat norėdavo gauti raštu:

„Būdavo dažnai, kad paprašai, paskaityk tą pastraipą ar sakinuką, o vaikas atsisako jį skaityti garsiai“ (GD-2-1Mok);

- vaikai labai sunkiai įsitraukdavo į diskusijas arba jose išvis neišsakydavo savo nuomonės:

„Nuotolinio ugdymo metu diskusija ir kalbėjimas vyko labai sunkiai. Jeigu vis tiek būdavo užduodamas kažkoks klausimas diskusijai, tai diskutuodavo tokie lyderiai... Ir silpnesni mokiniai tik patylėdavo, paklausydavo...“ (GD-8-2Mok);

- vaikai liovėsi patys kelti klausimus mokytojui, aiškintis, kas liko nesuprasta:

„Kai kurie tiesiog neklausia, jeigu neaišku, ir nuotolyje dar labiau“ (GD-8-3Mok);

„Tada pastebėjau, kad vaikai bijo klausti. Kolektyve per kompiuterį kažkodėl jie bijo klausti“ (GD-21-V/Mok).

Nutilimo fenomenas reikėsi ir tuo, kad vaikai, mokytojų žodžiais, pradėjo gaudrauti „aš prisijungęs, bet manęs nėra“ (GD-3-V/Mok), „aš galiu tylėti, galiu neatsakyti“ (GD-2-1Mok), arba, mokytojui kreipiantis į mokinį, šis greitai atsijungdavo, kad nereikėtų kalbėti:

„Kai aš tik kreipdavausi į ją, pradėdavau kalbinti, ji tuoj pat atsijungdavo“ (GD-8-4Mok).

Nutilimo fazę ir jos gilėjimą, tęsiantis nuotoliniam mokymuisi, akivaizdžiai iliustruoja šis mokytojo pateiktas pavyzdys:

„Kai dabar pamokose naudoju grupinį darbą, suskirstau juos į kambarius, tai net būna tokių atvejų, kad jie kambaryje nesi- kalba, o susirašinėja žinutėmis“ (GD-2-1Mok).

Mokytojos žodžiais, grupelės nariai ją informuodavo, kad mokymosi sunkumų turintis mokinys nepasakė nė vienos minties arba išvis nekalbėjo.

**Trečioji atsitraukimo fenomeno fazė – nematomumas.** Nematomumas, kaip ir nutilimas, yra panašaus gilumo atsitraukimo fenomeno fazės. Mokinys ir šiuo atveju formaliai dalyvauja pamokoje, tačiau jo dalyvavimas yra pasyvus – jis slepiasi po ekrano piktograma, neįsijungia mikrofono, pats nerodo iniciatyvos įsitraukti į mokymosi procesą, nereaguoja į mokytojų bandymus jį įtraukti į mokymosi veiklas. Mokytojų žodžiais:

„Tie mokiniai, kuriems sunkiau sekėsi iki nuotolinio, juos buvo dar sunkiau <...> priversti, kad kameras įsijungtų, kad juos matytum. Tai tas vaikas kitą kartą tampa nei matomas, nei girdimas“ (GD-20-4Mok).

Mokytojai vaizdžiai komentuoja pamokos procesą, kurio metu dalis mokinių išslysta iš mokytojo akiračio:

„Čia susijungiam, čia, atrodo, žiūrime per kameras vieni kitiems į akis, čia po truputį silpnieji dinga, dinga. Ir gali tas vaikas išsėdėti visą pamoką, nežinau, kur ir kaip. <...> Na, kameros atjungimas yra galimybė pasislėpti nuo mokytojo, nuo visų“ (GD-2-4Mok).

Mokytojai pabrėžė, kad vaikai ypač vengė kontakto „veidas prieš veidą“, atsiribodavo nuo akių kontakto:

„Kai bendrauji, diskutuoji su mokiniais, tai labai smagu „veidas į veidą“, „face to face“. O mokiniai to vengė – stengėsi išjungti kameras. Mes jų nematėme, tą mokinių“ (GD-8-2Mok).

Mokytojai pastebėjo, kad mokiniai įvairiais būdais bandė slėpti veidą:

„Kai kurie uždengdavo veidą kokiais nors dalykais, jei sugebėdavo. Kiti labai trumpai arba į šoną nusisukę įjungdavo vaizdo kamerą“ (GD-18-11Mok).

Visi šie požymiai rodo, kad mokiniai vengia bent kiek glaudesnio emocinio ryšio su mokytoju, stengiasi nuo jo pasislėpti, kad nebūtų įtraukiami į mokymosi procesą. Pedagogų nuomone, yra vaikų, kurie negali mokytis, dalyvauti pamokoje su įjungta vaizdo kamera. Jie tiesiog per jautriai į ją reaguoja. Socialinio pedagogo žodžiais:

„Yra vaikų, kurie negali dirbti su vaizdu. Mes turėjome tris mokinius, kurie su vaizdu visai nesijungė“ (GD-9-Spec).

Tačiau tai vis tiek rodo, kad vaikas turi socioemocinių dalyvavimo bendrame mokymosi procese problemų, reikėtų aiškintis to priežastis ir padėti vaikui laipsniškai mažinti šį jautrumą.

Mokinio siekis tapti mokytojui nematomu rodo vengimą bent šiek tiek aktyviau dalyvauti pamokoje. Mokinys joje dalyvauja pasyviai, fragmentiškai, mokytojas nemato, ar jis pamokos metu dirba, ar ne.

Mokytojai užfiksavo ir tai, kad, norėdami būti mokytojo nematomi, kai kurie gabūs mokiniai pasidarydavo vaizdo įrašus, tarsi sėdi prie kompiuterio ir dirba, ir pamokos metu tą vaizdo įrašą demonstruodavo:

„O vaikai pergudrauja mokytojus, yra labai technologiškai pažengę. Jie pasidaro vaizdo įrašus ir imituoja, kad dalyvauja su vaizdu“ (GD-9-Spec).

Šiuo atveju mokiniai tiesiog ieškodavo būdų užsiimti jiems įdomesne veikla nei pamoka, kad liktų mokytojo nepastebėti.

**Ketvirtoji atsitraukimo fenomeno fazė – pasimetimas.** Pasimetimas yra gilesnė atsitraukimo fenomeno fazė nei pirmosios trys. Pirmose trijose fazėse mokinys gali pats reguliuoti savo „pabėgimą“ iš pamokos ir sugrįžimą į ją, gali atjungti mikrofoną ar vaizdo kamerą ir vėl pats ją įjungti, gali neatsiliepti mokytojui, o po to vėl aktyviau dalyvauti pamokoje, t. y. pats gali valdyti savo išitraukimą ir dalyvavimą pamokoje. Pasimetimo fazėje mokinys pats, be kitų pagalbos negali įveikti susikūrusių barjerų, trukdančių jam sėkmingai dalyvauti pamokoje. Pasimetimas reiškiasi mokinio sutrikimu, nesiorientavimu nuotolinėje aplinkoje, išitraukimo bei dalyvavimo mokymosi procese sunkumais, pavyzdžiui, nepakankamu klausimo ar užduoties supratimu, negebėjimu įsiterpti, kai kalba kiti ir pan.

Mokytojai atkreipė dėmesį į šiuos mokinių pasimetimo raiškos bruožus:

- mokiniai nežinodavo, į kurią platformą jungtis, kurią programėlę naudoti dėl jų pasiūlos gausos:

„Kiekvienas mokytojas turėjo savų reikalavimų, tų programėlių įvairiausių. Jiems [mokiniams] reikėjo prie visur prisijungti. Ir silpniesiems tikrai buvo sunku nepasimesti“ (GD-8-2Mok);

- vaikai pamiršdavo prisijungimo laiką, nuorodą ar slaptažodį, nes neturėdavo aiškios pamokų ir nuorodų atmintinės, kuri būtų galėjusi jiems padėti:

„Prisijungimai [sutriko] irgi – jungiasi-nesijungia. Tai praleidžia laiką, kada prisijungti“ (GD-20-Spec);

„Visada klasėje yra vaikų, kurie visada viską pamiršta <...>“ (GD-19-1Mok);

- vaikai pasimesdavo, kada kokius darbus reikia padaryti, kada juos pristatyti, jie nesuprasdavo, kada namų darbo nepavyko išsiųsti ar įkelti į sistemą, situaciją sunkino dėl vaikų pasimetimo vis gilėjančios jų mokymosi spragos:

„Tiesiog daugybėje darbų, pratimų, užduočių, kurias mokytojai skirdavo padaryti, gaudavosi toks vaiko pasimetimas“ (GD-2-Spec);

„Vaikai nėra tokie organizuoti, kaip suaugusieji. Buvo situacijų, kad jie nesupranta, kad jų namų darbai neišsisiuntė, jie to nepasitikrinta, o tada nesupranta, iš kur neigiamas vertinimas“ (GD-9-Psich);

- vaikai patys be papildomos paramos nepajėgdavo suprasti mokymosi medžiagos ar užduočių, neturėjo savarankiško mokymosi įgūdžių:

„Vienai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiai mergaitei tik individualiai padėdavau. Ta mergaitė be pagalbos negali visiškai nieko padaryti“ (GD-2-1Mok);

- vaikai nesiorientuodavo, kur, kada, kaip mokytojui pateikti atliktus klasės ar namų darbus:

„Ypatingai, kai reikėdavo atsiųsti darbą, įkelti jį tam tikrą vietą. <...> Tai iš pradžių mokiniai siūsdavo, kur papuola – į elektroninius paštus, ir į „TEAMS“us“, ir į pokalbius“ (GD-2-2Mok);

- mokiniams trukdė kalbos barjerai, dėl kurių pats vaikas sunkiai suprato, kaip prisijungti prie mokymosi aplinkos, ir tėvai jam negalėjo padėti:

„Mūsų mokykloje prisijungimo problemų kilo dėl kalbos barjerų. Šeimoj buvo kalbama kita kalba, nelietuviškai. Vaikas ir tėvai ir angliškai nemokėjo, ir rusiškai, ir lietuviškai. Tai ir tėveliams buvo labai sunku pagelbėti vaikui. Tai mokytoja labai daug pastangų asmeniškai dėjo vaikui išaiškinti [kaip prisijungti]“ (GD-20-Spec);

„Mokiniams didžiausias sunkumas buvo rusiška klaviatūra, kai jiems reikėjo atspaudinti kažkokį darbą rusiškai. Buvo visko, kol jie suprato, kaip tai daryti rusiškai“ (GD-18-2Mok);

- mokiniai prarado mokymosi, laisvalaikio ir poilsio ribų nuojautą:

„Sekmadienį, po dešimtos valandos [darbus] siunčia. Sakydavau, kad tai negerai, režimą pažeidžiate“ (GD-18-11Mok).

Kuo labiau mokinyi nesiorientavo, kuo dažniau dėl to neprisijungdavo prie pamokų ir neatlikdavo namų darbų, tuo didesnis buvo mokymosi fragmentiškumas, spragos ir pats vienas vaikas nesugebėdavo įveikti įsitraukimo į nuotolinę mokymąsi barjerų.

**Penktoji atsitraukimo fenomeno fazė – demotyvacija, apatija.** Mokinio demotyvacija ir apatija kyla dėl ilgalaikių nesėkmės bei kitų neigiamų išgyvenimų ir mokymosi prasmės praradimo. Tai daug gilesnė atsitraukimo fenomeno fazė nei pasimetimas.

Mokytojai pastebėjo šias demotyvacijos ir apatijos apraiškas:

- buvo stebimas bendras motyvacijos bangavimas, sietinas su nuotoliniu mokymusi:

„Kada iš pradžių pereinama į nuotolį, mokiniai būna motyvuoti. <...> Palaipsniui atsiranda motyvacijos praradimas. <...> Toliau vėl buvo motyvacijos atsiradimas, kada jau pavasaris. <...> Ir pagaliau vėl dingo motyvacija, pagalvojus, kas čia jau beliko mokytis (GD-20-Mok);

- mokiniai tapo abejingesni, mažiau emociškai įsitraukę:

„Atrodo, kad atsirado kažkoks apatiškumas, abejingumas. Ir jei iš pradžių, sakėm, jiems buvo smagu. Ir tolygiai tas džiaugsmas slopo, slopo, slopo. Vaikai pradėjo abejingiau, abejingiau“ (GD-2-4Mok);

- mokiniai prarado norą mokytis, stengtis. Mokytojų nuomone, mokymosi sunkumų turintiems mokiniams mokymosi motyvacija dingsta daug greičiau, nei kitiems; mokymosi motyvaciją dažnai mažina tai, kad tėvai tiesiog padaro už vaiką tai, ko jis nesupranta, nebandydami jam to paaiškinti:

„Na, o kita grupelė, tai, galima sakyti, krito į tokią apatišką būseną, kad nieko nenorim, nieko negalim padaryti, nieko nereikia...“ (GD-2-1Mok);

„Aš kalbuosi su tuo vaiku, o jis, na, abejingas, na, aš nenoriu, aš nenoriu“ (GD-8-Spec).

„Tada prie kai kurių mokinių tėveliai sėdi ir daro kaip ir meškos paslaugą. Ir po truputį pamato, kad tos motyvacijos nėra patiems vaikams mokytis. Koks tikslas man daryti, kada tėveliai už mane gali padaryti?“ (GD-20-1Mok);

- mokymosi sunkumų turintys mokiniai atvirai deklaravo mokymosi prasmės praradimą:

„Vaikai sako – aš vis tiek padarysiu blogiau nei kiti, tai kam man stengtis?“ (GD-8-7Mok);

- pasikeitė mokinių savijauta, elgesys, mąstymas, nes ilgalaikis nuotolinis mokymasis neatitiko jų poreikių:

„Aš pastebėjau vaikų tokius pasikeitimus jų elgesyje, jų, galbūt, mąstyme, savijautoj. Jie gali sumąstyti atsakymą bet kaip, bet ką. Jie daugelis savotiškai gal nusivylė“ (GD-2-4Mok).

Dėl motyvacijos mokytis praradimo, abejingumo, apatijos, stebimas tik „fizinis mokinių buvimas“ pamokoje, vaikui vengiant bet kokios pažinimo veiklos.

Šeštoji atsitraukimo fenomeno fazė – **socialinių ryšių praradimas**. Šioje atsitraukimo fenomeno fazėje esantis mokinys yra ne tik praradęs mokymosi prasmę, jis taip pat nesijaučia esąs lygiavertis klasės bendruomenės narys, nepatiria bendro dalyvavimo mokymosi veikloje jausmo, jo asmeniniai ir komunikaciniai ryšiai su kitais besimokančiais yra prarasti arba labai įtempti. Jo savijautą galima įvardyti kaip socialinę atskirtį bendrame mokymosi procese. Mokantis kontaktiniu būdu, mokymosi sunkumų patiriančių mokinių motyvaciją lankyti mokyklą dažnai didina noras susitikti su kitais vaikais, ką nors įdomaus veikti pertraukų metu, kartu su kitais sėkmingai dalyvauti „lengvesnėse“ pamokose, tokiose kaip fizinis ugdymas, dailė, muzika. Karantinas ir nuotolinis mokymasis turėjo neigiamą poveikį visų mokinių socialiniams ryšiams, o mokymosi sunkumų turintys vaikai prarado tai, kuo jiems buvo patraukli mokykla – bendravimo su kitais galimybę. Kaip jau aptarta anksčiau, nuotolinių pamokų metu jie netgi nustojo kalbėti, o kitų bendravimo galimybių nebuvo.

Mokytojai atskleidė daugybę mokymosi sunkumų patiriančių mokinių socialinio komunikavimo ir socialinių ryšių praradimo apraiškų:

- bendravimo su bendramoksliais stoka skatino sunkumų patiriančių mokinių didesnę uždarumą, atsiribojimą mokantis:

„Na, o kalbant apie emocinę būseną karantino metu, tai tikrai turėjau keletą auklėtinių, kuriems buvo sunku tas užsidarymas namuose ir nebendravimas su bendraamžiais. Dėl to jie ir į [nuotolines] pamokas nenorėjo jungtis“ (GD-8-4Mok);

„Tie vaikai dar labiau užsidarė savyje ir juos įtraukti, priversti ką nors daryti yra dar tik sudėtingiau“ (GD-20-5Mok);

- vaikai prarado asmeninius socialinius ryšius su bendramoksliais:

„Vaikams trūko bendravimo, jie jautėsi vieniši“ (GD-19-Spec/Mok);

„Pradžioje klausėte dėl socialinių ryšių tarp vaikų. Tai net kalbų nėra, kad patrūkinėjo tie ryšiai. Ypatingai 7–8 klasė, kai tos pauglystė viršūnė būna. Kur jie išdykę būna, laksto vienas su kitu, kontaktuoja ir staiga viso to neliko“ (GD-2-1Mok);



- vaikai prarado šiltą asmeninį kontaktą su savo mokytojais ir kitais pedagogais:

„Aš turėjau artimą ryšį su vaikais, o dėl tokio [nuotolinio] mokymosi jie krito į duobę. Atsirado apatija [vaikų] <...>, atsirado dalykiškumas, ko labai nemėgstu. Ir nežinau, ar pavyks atstatyti, kai susitiksime rugsėjį, nes jie jau dideli – 16–17 metų – ir vėl sušildyti vaikus, atstatyti ryšį bus sunku“ (GD-9-Spec).

Nuotolinis mokymasis sumažino individualaus dėmesio, buvimo šalia, personalizuoto domėjimosi vaiku galimybes, kas buvo natūralu į klasėje vykstantį mokymąsi įsitraukiant specialiajam pedagogui:

„Vaikui, kuriam yra teikiama atvejo vadyba, psichologo pagalba, jam labai reikia individualaus dėmesio. Kartais darai kartu su juo kokį mažmožį, technologijos darbelį, jis patiria džiaugsmą ne todėl, kad darbą padarė, bet dėl to, kad kažkas su juo būna, kažkam įdomu kaip man sekasi, kaip jis atliks tą darbą“ (GD-18-Spec);

- mokiniai prarado kontaktinio bendravimo įgūdžius, jautėsi įsitempę retų kontaktinių susitikimų metu mokykloje:

„Aš dirbu dar kaip socialinė pedagogė, tai vaikai iš socialiai pažeidžiamų šeimų, kurie mokykloje ne tik mokosi, o mokykla jiems teikia ir socializacijos, ir socialinių įgūdžių mokymosi galimybių, tai buvimas namuose buvo didžiulis žingsnis atgal. Jie tuos įgūdžius prarado“ (GD-2-2Spec/Mok);

„Atėję į mokyklas, į konsultacijas jie matosi tokie tarsi žvėriukai. Tarsi sugrįžo iš to ekranu, ir jiems vėl reikia mokytis bendrauti, kalbėti, vesti tą gyvą pokalbį“ (GD-2-1Mok);

- sugrįžę į mokyklas mokiniai nustojo laikytis susitarimų ir taisyklių, kurie buvo tapę norma iki karantino ir nuotolinio mokymosi:

„To, kur mes turėjome įdirbį – tam tikrus susitarimus, taisykles, jų tarsi neliko, tarsi mokytojai su vaikais būtų pirmą kartą susitikę“ (GD-8-6Mok);

- sugrįžus į mokyklas buvo jaučiamas bendravimo alkis, rodantis ilgą laiką netenkinamą bendravimo su bendramoksliais poreikį, norą iškart pasidalyti emocijomis ir patirtimis:

„[Susitikę gyvai] Vaikai vieni per kitus kalba, jie nelaukia, jiems reikia „čia ir dabar“. Tai rodė tokį bendravimo alkį. Nes nuotolinis [mokymas] vaikų bendrystei paliko tam tikras neigiamas pasekmes“ (GD-8-6Mok);

„Tas vaikas, kuris nekalbėjo nuotoliniu būdu, klasėje jis buvo labai gyvas, net per daug aktyvus“ (GD-18-2Mok).

Gyvo komunikavimo mokykloje nebuvimas, kaip matyti iš mokytojų pasisakymų, ne tik sutrikdė mokinių asmeninius bei socialinius ryšius, sunkino jų įsitraukimą į nuotolinio mokymosi procesą, bet ir sąlygojo bendravimo įgūdžių praradimą.

**Septintoji atsitraukimo fenomeno fazė – išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas.** Ši atsitraukimo fenomeno fazė yra ribinė, kuomet mokinys praktiškai visiškai iškrinta iš nuotolinio mokymosi proceso, jo emocinė būseną, sietina su mokymusi, yra slegianti, socialiniai ryšiai su bendramoksliais ir pedagogais – prarasti. Toks mokinys užsislendžia, izoliuojasi, tampa neprieinamas komunikavimui.

Mokytojai, specialieji pedagogai ir psichologai įvardijo nemažai ribinės atsitraukimo fenomeno fazės apraiškų:

- nuolat patirdami nesėkmes, mokiniai nustodavo stengtis, jausdavo visišką bejėgiškumą:

„Vaikas bando, bet vis tiek jam nepavyksta. <...> Tada kyla pyktis, nustoja stengtis, sako, kokia prasmė“ (GD-19-7Mok);

- vienas kitas mokinys išgyveno sunkią emocinę būseną, nusivylimą, depresiją:

„Buvo ir depresinių nuotaikų“ (GD-19-Soc/Mok);

„Ta mergaitė, apie kurią kalbėjome, ji nesijungdavo į pamokas. <...> Jei ji vieną savaitę kažką trupučiuką daro, <...> tai kitą savaitę viskas blogai, nesijungia, nieko nenori ir nieko nebedaro. Problema, manau, tame, kad sunkumų buvo ne vienas. Buvo mokymosi sunkumai, buvo emociniai sunkumai, buvo prasta situacija anksčiau, kai jai atrodydavo, kad kažkas pasityčios“ (GD-8-Psich);

- mokiniai nesijungdavo prie nuotolinių pamokų, nustodavo reaguoti į mokytojų ar specialiųjų pedagogų skambučius, žinutes, dingdavo iš pedagogų akiračio, tarsi nustodavo egzistuoti:

„Pradžioje lyg ir nieko, jis pasislėpė už ekranų, nekėlė problemų. Tačiau jis atitrūko nuo mokymosi aplinkos, išėjo iš socialinio gyvenimo, sakytum, išvis neegzistavo“ (GD-18-9Mok);

- išskirtinai sunkiais atvejais mokiniai galėjo patirti ribinę atsitraukimo būseną, kaip šiuo socialinės pedagogės pakomentuotu atveju:

„Vaikas nenori net keltis iš lovos ir tik žiūri į lubas. <...> Tėvo teigimu, jo tikslas – išgulėti iki metų pabaigos. Mes viską bandėme. <...> Bandėme sudaryti jam galimybes jungtis iš kitų patalpų, ne iš namų, iš įdomios aplinkos, kur yra robotų – jis ėjo pusantros dienos, o paskui metė. Pasakė, kad jam nereikia“ (GD-12-Soc).

Be kompleksinės mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir tėvų pagalbos šie mokiniai patys negali pakeisti situacijos ir iš naujo integruotis į nuotolinio mokymosi procesą. Be pagalbos jie neišvengiamai visiškai iškrinta iš mokyklos.

### **Mokymosi sunkumų patiriančių mokinių atsitraukimo fenomeną sąlygojantys veiksniai**

Antrame tyrimo etape siekta atskleisti veiksnius, kurie prisidėjo prie mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi mokantis nuotoliu. Šiuo aspektu analizuota sutelktųjų grupių diskusijos su mokyklų bendruomenėmis – 5–8 klasių dalyko mokytojais, švietimo pagalbos specialistais, vadovais – medžiaga. Taip atskleisti mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi veiksniai iš mokytojų perspektyvos. Be to, mokytojų buvo paprašyta, kad jie šį atsiskleidusį fenomeną ir jo fazes reflektuotų su savo mokyklų 5–8 klasių mokiniais, o su tyrėjais pasidalytų nuasmeninta mokinių refleksijų medžiaga. Ši medžiaga analizuota, siekiant atskleisti mokinių atsitraukimo fenomeno atsiradimo veiksnius iš mokinių perspektyvos. Tyrėjus pasiekė nuasmeninti mokinių refleksijų duomenys, todėl jie buvo koduojami, pažymint tik klasę, kurioje mokėsi mokinys, pavyzdžiui, (6kl).

### **Neįtraukusis nuotolinio mokymo(si) procesas kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi veiksnys**

Įtraukusis mokymo(si) procesas – tai visos švietimo sistemos ir mokyklos transformacija, siekiant, kad ji atlieptų visų besimokančiųjų poreikius ir užtikrintų jiems galimybę visavertiškai, pagal optimalias savo galimybe įsitraukti į bendrą mokymosi procesą (Booth, Ainscow, 2002; Ainscow, 2007; Florian, Spratt, 2013;

Galkienė (Ed.), 2017; Buchner, Proyer, 2020). Vėliau buvo išplėtota Universalaus dizaino mokymuisi prieiga, kurioje pabrėžiami trys esminiai principai: a) mokinio į(si)traukimas, motyvavimas, jam aktualaus iššūkio kėlimas, siekiant sužadinti teigiamas mokymąsi lydinčias emocijas, didinančias atkaklumą mokantis ir gerinančias atmintį; b) galimybių mokiniams gauti naują informaciją skirtingais, jiems geriausiai prieinamais, pačių pasirenkamais būdais bendrame mokymosi procese sukūrimas, siekiant gilinti jų supratimą; c) savireguliatyvaus bei savivaldžio, strategavimu ir reflektavimu grindžiamo mokinių įgyto supratimo ir gebėjimų taikymo skatinimas, siekiant užtikrinti prielaidos išgyventi sėkmės jausmą ir laiduoti optimalius pagal mokinių galimybes pasiekimus (Rose, Strangman, 2007; Meyer, Rose, Gordon, 2014; Meier, Rossi, 2020; Ramberg, Watkins, 2020; Galkienė, Monkevičienė (Ed.), 2021).

Nors tyrimai rodo, jog Universalaus dizaino mokymuisi prieiga įgalina kiekvieną mokinį, taip pat ir turintį mokymosi sunkumų, patirti mokymosi sėkmę, COVID-19 pandemijos sąlygomis šią prieigą į nuotolinio mokymosi aplinką persikėlė retas mokytojas. Atliktas tyrimas išryškino frontalią, visiems mokiniams vienodą, neigiamas emocijas žadinančią, įgalinimo stokojančią mokymo proceso poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno formavimuisi (6 pav.). Tyrimo duomenys pateikiami iš mokytojo ir mokinių perspektyvos, kad būtų galima juos palyginti, matyti panašumus ir skirtumus.

### **Mokytojų perspektyva**

Mokytojai, vadovai ir švietimo pagalbos specialistai identifikavo daugybę edukacinių veiksnių, kurie neužtikrino įtraukiojo mokymo proceso ir sukūrė prielaidas formotis mokinių atsitraukimo fenomenui. 7 pav. pateikiama atskleistų veiksnių, prisidėjusių prie mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi, schema.

Vienas tokių veiksnių – **nuotolinės aplinkos poveikis mokymui**. Mokytojų požiūriu, šis veiksnys turėjo poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **nutilimo ir socialinių ryšių praradimo fazėms formotis**. Mokytojai komentavo mokymo organizavimo problemas, kylančias dėl nuotolinių mokymosi aplinkų specifikos. Jų nuomone, mokinių nutilimą skatino tai, kad visiems susijungus ir esant vienoje erdvėje, mokytojas turėjo gerai išaiškinti naują medžiagą, tad labai trūko laiko mokinių kalbėjimui, jų komentarams, diskusijoms. Mokytojai komentavo, kad nuotolinėje aplinkoje vienas kalba, o kiti turi palaukti, kol galės pasisakyti.

„O kaip klasės vadovė, turiu 28 mokinius, tai iš pradžių kai susijungėm, tai iš pradžių kalbėjo aktyviausi, drąsiau, kurie visada kalba. O kaip prakalbinti tuos, kurie tylesni, ramesni, arba labai mandagūs vaikai, kurie laukia eilės ir nesulaukia?“ (GD-8-5Mok).

Laiko trūkumas yra visos klasės bendravimo vienoje erdvėje problema, kai nesinaudojama pokalbių kambariais darbu grupelėmis, kuriose mokinių komunikavimas gali būti labai intensyvus. Be to, frontalus naujos medžiagos aiškinimas nėra pats tinkamiausias būdas mokantis nuotoliu.

Mokytojai pabrėžė, kad mokiniai daugiau tyliai skaitė, o ne kalbėjo:

„Nes mes siuntėme laiškus, juos reikėjo skaityti. Pamokos medžiagą reikėjo skaityti. Testus skaityti ir individualiai atlikti. Bet kalbėti <...> ne“ (GD-20-2Mok).

Mokiniai dažnai tyliai atlikdavo pratimus ir pateikdavo mokytojui įvertinti:

„Tai pamokose daugiau buvo gramatikos užduočių atlikimas...“ (GD-8-2Mok).

Tačiau mokytojo kompetencijoje buvo pamokas organizuoti taip, kad mokiniai daugiau diskutuotų, kalbėtų, darytų garso įrašus, mokytojai tiesiog nepanaudojo visų nuotolinių aplinkų galimybių.

Mokytojai taip pat reflektavo su nuotolinio mokymosi aplinkų specifika susijusias priežastis, prisidėjusias prie klasės mokinių socialinių ryšių praradimo. Mokytojai aiškino, kad jų naudojamos nuotolinės mokymosi aplinkos iš pradžių neturėjo funkcijos suskirstyti mokinius į pokalbių kambarius.

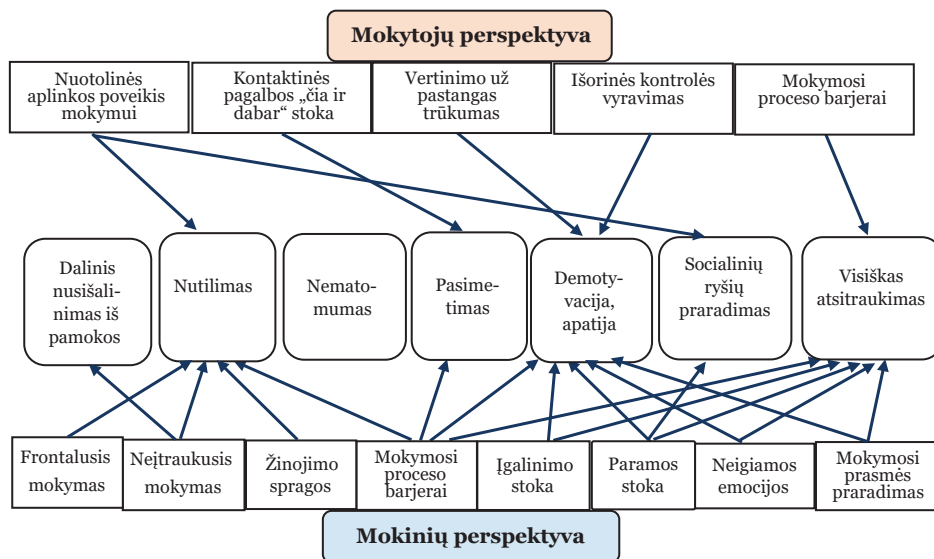
„Kaip direktorius ir sakė, suskirstymo grupelėmis galimybę gavome vėliau ir tada jau tikrai naudojome. <...> Kai grupelė susijungia, vaikai ir diskutuoja, ir kalba“ (GD-20-6Mok).

Pokalbių kambariai sukuria galimybes mokiniams bendrauti mažesnėse grupelėse, kartu atlikti užduotis, diskutuoti dėl sprendimų, dalytis patirtimi, emocijomis. Tai turi pozityvų poveikį mokinių tarpusavio ryšiams ir bendravimui. Aktyviai naudoti pokalbių kambarius mokytojams iš pradžių trukdė neryžtingumas ir techninių įgūdžių stoka:

„Aš tik pačioj mokslo metų pabaigoj naudojau. Iš pradžių truputį nedrąsu buvo, nes neišbandytas dalykas. Naudojau tuos

„TEAMS‘ų“ kambarius. Ir iš tiesų nustebau, nes ten yra galimybė užėiti į kambarius“ (GD-8-5Mok).

Nuotolinių aplinkų galimybių nepakankamas žinojimas ir panaudojimas trukdė mokytojams organizuoti mokinių tarpusavio sąveikomis grindžiamą mokymo procesą, skatinantį mokinius kalbėti, drąsinantį pasisakyti, reikšti savo mintis.



**7 pav.** Neįtraukus mokymo procesas kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi, mokantis nuotoliniu būdu, veiksnys

Dar vienas mokytojų identifikuotas veiksnys – **kontaktinės pagalbos „čia ir dabar“ stoka**. Šis veiksnys taip pat darė poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **pasimetimo fazei formotis**. Mokytojai pabrėžė, kad, mokantis kontaktiniu būdu, jie galėjo tuoj pat pastebėti, kada vaikas išitraukęs į mokymąsi, kada ne, kada jam kyla kokių nors sunkumų, ir čia pat reaguoti, priėti, parodyti, paaiškinti, padėti. Mokantis nuotoliu tokių galimybių trūksta.

„Labai daug sunkumų sukėlė tai, kad mes nematome, kai vaikas klysta <...>“ (GD-21-V/Mok).

„O kas yra sunku – negaliu priėti, negaliu pasiekti. Man sunkiausia yra tas grojimas. <...> mes grojom dūdelėmis. Jeigu tu klaseje, gali priėti prie vaiko ir parodyti, kaip pirštukus uždėti,

tai per kompiuterį aš galiu tik rodyti [per ekraną]. Jei galėčiau, pasiekčiau, pačiupinėčiau, bet negaliu“ (GD-2-Soc/Mok).

Momentinė pagalba „čia ir dabar“ padeda mokiniui susiorientuoti ir vėl tęsti mokymąsi. Kai jis tokios pagalbos negauna, sutrinka, pasimeta ir iškrinta iš mokymosi proceso. Kita vertus, mokytojai nepanaudojo nuotolinių aplinkų teikiamų pastolia- vimo galimybių, kurios būtų kompensavusios kontaktinės pagalbos stoką.

Du veiksniai – mokytojų **išorinės kontrolės vyravimas ir vertinimas už rezultata, neatsižvelgiant į pastangas** – prisidėjo prie mokinių atsitraukimo fenomeno **demotyvacijos, apatijos fazės formavimosi**. Remiantis kai kuriais mokytojų komentarais, jiems buvo labai svarbu pasiekti mokymosi sunkumų turin- čius mokinius ir kontroliuoti jų mokymosi procesą:

„Tie vaikai jaučiasi nekontroliuojami. <...> Ir jeigu tėvelių šalia nėra, mokytojų šalia nėra. <...> Juos labai sunku sukontroliuoti, kad prisijungtų, kad darbus darytų“ (GD-20-3Mok).

Tačiau išorinė kontrolė, dirbant su paaugliais, nėra labai veiksminga. Neretai ji tik mažina motyvaciją, skatina norą priešintis. Mokytojų nuomone, išorinė kontrolė ir priežiūra mokykloje padėjo mokymosi sunkumų turintiems mokiniams išitraukti ir neiškristi iš nuotolinio mokymosi proceso:

„Ir ten juos sužiūrėjo tikrai – ir pasijungti, ir su kameromis, ir darbus darydavo. Jei nedarydavo, tai paragindavo, kad pada- rytų. Taip problema buvo išspręsta su pačiais problematiškiau- siais vaikais. Mokykloje tai vaikai ir tas kameras įsijungia, yra priežiūra, tai kokybė geresnė“ (GD-8-1Mok).

Tačiau mokiniai ir toliau yra priklausomi nuo išorinės kontrolės, jie neįgyja taip būtinos motyvacijos patiems stengtis ir pradėti valdyti savo mokymosi procesą.

Vertinimas vien tik už rezultata, o ne už pastangas, taip pat demotyvuoja mo- kymosi sunkumų turinčius mokinius. Norėdamas pašalinti spragas, įgyti bent jau būtinausius gebėjimus, neretas mokinys dirba labai daug, o vertinimas būna vos minimaliai teigiamas. Tai nuvilia mokinius ir mažina motyvaciją stengtis. Mokyklos psichologė, kuri nuotolinio mokymosi metu komunikavo su mokymosi sunkumų tu- rinčiais vaikais, pasidalijo tokiu mokinio nusivylimu:

„Aš suprantu, kad kai mokytojai vertina už rezultata, tai ti- kėtina, kad objektyviai jis toks ir yra. Bet vaikas jautėsi labai

daug įdėjęs, daug padaręs, ir jo indėlis tarsi buvo neatlieptas“ (GD-8-Psich).

Mokytojai pripažino, kad **mokinio sutinkami kompleksiniai mokymosi barjerai**, kurių nei jis pats, nei kartu su mokytoja nuotolinio mokymosi metu nesugebėjo įveikti, skatina **visišką mokinio atsitraukimą**. Neretas mokinys patyrė prisijungimo, mokymosi turinio supratimo ir kitų barjerų, kuriuos turėjo spręsti mokytojo ir švietimo pagalbos specialistų komanda. Kai tokios pagalbos nebuvo, mokinys tapdavo ir negirdimas, ir nematomas, nežinia kur esantis:

„Buvo toks mokinys – visiškai nutilo, prie pamokų nesijungė, į nieką nereagavo. <...> O kai sugrįžome į kontaktą, atsirado. Ir net, sakyčiau, per daug aktyvus buvo. Ne mokymosi veiklose, žinoma“ (GD-18-5Mok).

Mokytojai pripažino, kad mokymosi sunkumų turintiems mokiniams mokantis nuotoliu labai trūko kompleksinės pagalbos.

Mokytojų perspektyvos analizė rodo, kad jie dažniausiai reflektavo su nuotolinio mokymosi aplinkomis ir procesu susijusius veiksnius, skatinančius mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi. Daug rečiau arba praktiškai visai nereflektavo veiksmų, kurie būtų susiję su pamokos perkonstravimo iš kontaktinės į nuotolinę ypatumais ir mokytojo sunkumais organizuoti įtraukiamąsias nuotolines pamokas.

### **Mokinių perspektyva**

Mokiniai, reflektuodami atskiras atsitraukimo fenomeno fazes, samprotavo, ar jie kada nors taip jautėsi, ar jie kada nors taip elgėsi, ir kodėl. Jie išskėlė daug edukacinių veiksmų, provokuojančių mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi.

Du pirmieji veiksniai, kuriuos išskyrė mokiniai, yra **frontalusis mokymas**, taigi, ir **neįtraukusis mokymas**. Šie veiksniai provokavo **dalinį arba epizodišką mokinių pasišalinimą iš pamokų, jų nutilimą**. Frontalusis naujos informacijos aiškinimas, kai mokytojas kurį laiką kalba vienas ir tenka ekrane matyti tik kalbančią galvą, mokiniams buvo neįdomus, nepatrauklus, neskatino susikaupti, įsigilinti. Mokiniai tai komentavo:

„Nes kartais tiesiog nekreipdavau dėmesio į aiškinamą pamoką“ (7kl).

„Nes kartais nesiklausydavau“ (6kl).

„Nes atsibosdavau sėdėti ir klausyti“ (7kl).



„Nes būdavo neįdomu“ (8kl).

„Nes nepatikdavo pamoka (5kl).

Frontali, neįtrauki pamoka, kurioje stigo intrigos, motyvuojančių iššūkių, vaizdais, neverbaliniais garsais gaunamos informacijos, mokinių aktyvumo, žaismės, sąveikų, diskusijų, provokuodavo dalinį arba epizodišką nusišalinimą:

„Nueidavau atsigerti“ (7kl).

„Valgyti ėjau“ (6kl).

„Norėdavau pasikeitusi profilio nuotrauką pasidaryti taip, kad ir kiti ją matytų“ (8kl).

„Klausydavau muzikos“ (6kl).

„Žaisdavau vaizdo žaidimus“ (7kl).

Frontali, neįtrauki pamoka skatino vaikų nutilimą, nes monotonija žadindavo apatiją, mažino energiją, mokiniai neatsakydavo į mokytojo klausimą, nes jausdavosi aptingę: „nes tingėdavau atsakinėti“ (7kl), „nes nesinorėdavo“ (6kl), mokiniams stigdavo įkvepiančios energijos impulso, uždegančių emocijų iš mokytojo pusės, dėl to dominuodavo prasta nuotaika arba jie neturėdavo galimybės pasisakyti:

„Nebūdavo nuotaikos“ (8kl).

„Nes nuotolinis yra labai nuobodus, dėl to mažiausiai įdomu veltis į diskusijas“ (8kl).

„Nes kadangi nuobodu, kartais pilna burna maisto ir staiga tavęs kažko paklausia“ (7kl).

„Mes retai per pamoką kalbėdavom“ (6kl).

Kaip matyti, frontalus naujos medžiagos perteikimas, neįtrauki nuotolinės pamokos organizavimo forma, reikalaujanti pasyviai, monotoniškai sėdėti prie ekrano, provokuodavo mokinių atsitraukimo fenomeno pirmųjų fazių formavimąsi.

Kitas iš mokinių refleksijų išskylantis veiksnys yra mokinių **žinojimo spragos**. Šis veiksnys, mokinių nuomone, taip pat prisidėjo prie atsitraukimo fenomeno **nutilimo fazės** formavimosi. Reflektuodami savo mokymosi spragas, skatinančias nutilimą, mokiniai atkreipė dėmesį į nepakankamą pasiruošimą pamokai, neatliktus namų darbus, suprato, jog tai trukdė atsakyti į mokytojo keliamą klausimą:

„Nepadarydavau namų darbų. Ir kai klasiokai tikrindavosi, aš atsijungdavau mikrofoną, o vėliau prisijungdavau“ (7kl).

„Nes buvau neskaitęs vadovėlio“ (7kl).

Dėl besikaupiančių mokymosi spragų ir mokinio supratimo lygmens neatitinkančio mokytojo aiškinimo, mokiniams būdavo nesuprantama nauja mokymosi medžiaga:

„Todėl, kad nesuprasdavau užduoties“ (6kl).

„Nes nesupratau kokio uždavinio“ (8kl).

„Nes buvo labai sunku ir aš negalėjau atsakyti“ (7kl).

Iš mokinių refleksijų neiškilo aspektas, kaip mokytojai padėdavo jiems šalinti mokymosi spragas ir vėl aktyviai įsitraukti į mokymąsi.

Kaip matyti iš duomenų, mokinių nutilimą labiau skatino namų darbų patikros ir naujos medžiagos aiškinimosi etapai, o ne tos veiklos, kuriose reikėdavo išsakyti savo nuomonę, dalytis patirtimi. Remiantis mokinių refleksijomis, tokių jiems patrauklių dialoginio komunikavimo epizodų pamokose buvo mažai.

Dar vienas iš mokinių refleksijų suvokiamas veiksnys yra mokinių sutinkami **mokymosi proceso barjerai**. Šis veiksnys, remiantis mokinių perspektyva, turėjo poveikį net keturioms atsitraukimo fenomeno fazėms formuotis: **nutilimo, pasimetimo, demotyvacijos bei apatijos, visiško atsitraukimo fazėms**.

Mokinių nutilimui poveikį turėjo keli jų sutinkami barjerai: per greitas pamokos tempas, per greitas mokytojo kalbėjimas, peršokimas nuo vienos prie kitos veiklos. Kai kuriems lėtesnio temperamento mokiniams būtinas ilgesnis susiorientavimo užduotyje etapas, ypač kai reikia susirasti medžiagą skirtinguose internetiniuose šaltiniuose, reikia patyrinėti galimus užduoties atlikimo būdus ir pan., tad nuotolinės pamokos „bėgte“ neatitiko jų poreikių. Mokiniai teigė:

„Aš tiesiog nespėjau sekti paskui mokytoją“ (7kl).

„Nes nieko nesuprasdavau, ką mokytojai sakydavo, kur ko ieškoti“ (8kl).

Kitas barjeras buvo tai, kad mokiniai nesuprasdavo naujos medžiagos verbalinio aiškinimo, o parodyti praktiškai, vaizdu ar kitaip mokytojai nebūdavo pasirengę. Mokiniai teigė:

„Aš dažnai nieko nesupratau“ (6kl).

„Nes turėdavau klausimų. Bet neklausiau“ (8kl).

Mokinių pasimetimą išprovokuodavo patys įvairiausi jų sutinkami nuotolinio mokymosi barjerai. Tai buvo techniniai prisijungimo prie pamokos aspektai:

„Nes striginėjo internetas (8kl).

„Buvo daug kartų [pasimetimas] dėl „WiFi“ ir senio kompo“ (7kl).

Taip pat techniniai pasimetimą provokuojantys dalyvavimo pamokoje barjerai, tokie kaip netikėtas išmetimas iš pamokos, atjungimas, užstrigimai, kai mokinys kurį laiką negirdėdavo mokytojo arba pats, iškritęs iš pamokos, prarasdavo jos atkarpėlę ir dėl to nesuprasdavo, kas vyksta, ką mokytoja aiškino, ką kiti mokiniai tuo metu daro:

„Kartais buvo, kad mokytojų mikrofonai strigdavo. Ir dėl to buvo, kad negirdi, ką mokytojai sako“ (6kl).

„Nes aš nežinau, kur mokytoja skaito. Dėl trikdžių“ (7kl).

„Nes dėl interneto problemų išmesdavo iš „meet“, o vėliau, prisijungus, nežinojau, kas vyksta“ (8kl).

Kontaktinio mokymosi metu pasimetę mokiniai klausdavo bendramokslio ir greit susiorientuodavo, o mokydamiesi nuotoliu, vengdavo klausti, nes esi visų girdimas, visi supras, kad tu „nevykėlis“. Mokiniai pasimesdavo ir dėl techninės įrangos – stalo kompiuterio, planšetinio kompiuterio, telefono nesuderinamumo, t. y. savo naudojamame įrenginyje matomo kitokio vaizdo, nei mokytoja demonstruoja ekrane:

„Mano planšetė rodė kitaip nei mokytojos kompiuteris. Ir nesuprasdavau, kaip susirasti užduotį“ (8kl).

Dėl sudėtingo, sunkiai suprantamo dienos ritmo ir prisijungimo nuorodų gausybės mokiniai kartais pasimesdavo, kada, prie kokios pamokos jungtis, kokia yra prisijungimo nuoroda:

„Bijodavau prisijungti į kitą pamoką nei man reikia“ (6kl).

Mokiniai pabrėžė, kad dažnai būdavo sunku suprasti mokytojų aiškinamą medžiagą („Dažnai nesuprasdavau, ką mokytojai aiškina, ir nesuprasdavau temos“, 8kl), dėl to jie pasimesdavo, kokią medžiagą mokosi.

Prie mokymosi barjerų, skatinančių demotyvaciją, apatiją, dauguma mokinių pirmiausia priskyrė pačią nuotolinio mokymosi formą, pabrėždami tokio mokymosi nejudrumą („Atsibosta sėdėt prie pc“, 8kl), keliamą nuovargį („Nes po pamokų jausdavausi pavargęs“, 8kl), dėmesio sutelkimo problemas („Nes sunku nesiblaškyti“, 7kl). Kiti iš mokinių refleksijų iškilę mokinius demotyvuojuojantys mokymosi proceso barjerai yra padidėjęs mokymosi krūvis („Mokytojai užduodavo daug daugiau namų darbų“, 7kl), mokinių nuomone, netinkamas pamokų organizavimas („Nes vienai pamokai 1h yra per daug, o pertraukai 30 min per mažai“, 7kl), daug daugiau patiriamų mokymosi sunkumų („Nes nesuprasdavau nuotolinių pamokų“, 6kl).

Padidėjęs mokymosi krūvis mokymosi sunkumų turintiems mokiniams atrodė neįveikiamas, žlugdantis ir provokavo visišką atsitraukimą. Šių mokinių nuomone, mokymosi krūvis viršydavo jų jėgas, juos alino, jie mokydavosi visą dieną be poilsio ir atsipalaidavimo:

„Aš tik mokiausiu, ir mokiausi“ (6kl).

„Pavargdavai ir visai nebuvo jėgų. Būdavo išeitis – pabėgti nuo mokslų“ (8kl).

Mokiniams atrodė, kad namų darbų, mokantis nuotoliu, yra kelis kartus daugiau nei jie turėdavo anksčiau („Pavargdavau nuo darbų, nes mokytojai užduodavo dvigubai daugiau“, 8kl), o su užduotimis be kontaktinės mokytojo pagalbos susitvarkyti būdavo labai sunku („Per nuotolinį mano pažymys labai krisdavo“, 7kl).

Dar du tarpusavyje susiję veiksniai – **mokinių įgalinimo stoka** ir **paramos stoka** – provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno **demotyvacijos bei apatijos, socialinių ryšių praradimo** ir **visiško atsitraukimo** fazių formavimąsi. Demotyvuojanti įgalinančio poveikio stoka reiškėsi tuo, kad pati nuotolinio mokymosi forma fiziškai sparčiai bręstantiems mokiniams, ieškantiems savo vietos bendraamžių grupėse, nebuvo patraukli dėl statiškumo ir socialinės izoliacijos. Dalis mokytojų neišnaudojo visų nuotolinio ugdymo aplinkų teikiamų galimybių, kad įgalintų mokinių mokytis, t. y. sukurtų intrigos, dinamikos, interaktyvumo klimatą. Būtent todėl mokinių „*man buvo nuobodu*“, „*užknisdavo sėdėti vienoje vietoje*“ ir pan. skambėjo labai garsiai.

Mokiniai nurodydavo ir tai, kad juos demotyvuodavo paramos ir pagalbos nebuvimas būtent tada, kada to reikėdavo: kažką praleidus, neišgirdus, kai buvai trumpai išmestas ir vėl prisijungei, būtina susiorientuoti, ką daro kiti ir kaip tai atlikti, tačiau mokytojai kartais ignoruodavo šias situacijas, nesuteikdami pagalbos nei žodžiu, nei kokio nors iš anksto paruošto užduoties atlikimo žingsnių atmintinės forma:

„Nesigaudau naudodama kompiuterį, kai kažko neišgirstu, mokytoja nekartoja kelis kartus“ (7kl).

„Kartais nesuprasdavau užduočių. Negalėdavau paklausti, nes visi kalbėdavo ir nebuvo galimybės įsiterpti“ (8kl).

Mokydamiesi nuotoliniu būdu mokiniai prarado draugų pagalbos ieškojimo ir gavimo galimybę. Mokiniai dalijosi patirtimis, kad, mokydamiesi kontaktiniu būdu, su suolu draugu pasitardavo, ar teisingai suprato, kaip atlikti užduotį, iš jo

sužinodavo, ko pats neišgirdo, o mokantis nuotoliu ši galimybė buvo prarasta, nes tai, ką tu sakai, girdi visi, dviese negali pasikalbėti:

„Nes neturėjau su kuo pasitarti“ (7kl).

„Nes nėra kaip aptarti pamoką“ (8kl).

Mokinių parama vieni kitiems yra labai aktuali mokantis, ypač tiems mokiniams, kurie mėgsta mokytis bendraudami, bendradarbiaudami. Praradus šią galimybę, mokinių mokymosi rezultatai prastėja. Be to, tai prisideda ir prie socialinių ryšių praradimo.

Mokinių neretai minimas veiksnys buvo **neigiamos emocijos, mokantis nuotoliu**, o tai **provokavo demotyvacijos ir apatijos** stiprėjimą bei **visišką atsitraukimą** iš nuotolinio mokymosi proceso. Kai kurie mokiniai dalijosi patirtimi, kaip jų motyvaciją mokytis mažino netolerantiškas mokytojų elgesys („Daug mokytojų mane nervino. Buvo piktos. Ir tiesiog nebenorėjau dirbti“, 7kl). Nuotolinis mokymas iš mokytojų pareikalavo daugiau darbo, padidėjo jų krūvis, mokytojai pavargdavo ir kartais netinkamai pademonstruodavo savo emocijas. Mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai, kurie jaučia didžiulę įtampą dėl savo nesėkmių, labai jautriai sureaguoja į negatyvią mokytojų nuotaiką ir tai dar labiau padidina jų įtampą, mažina norą bendrauti su mokytoju, jo klausti, aiškintis. Mokinius gali užplūsti didelė lavina mokymosi procesą lydinčių negatyvių emocijų („Nes jaučiausi bjaurus, išvargęs, išsekęs ir t. t.“, 7kl), apima didelis nusivylimas („Mokiausi ir mokiausi, bet vis tiek gavau tik blogus pažymius, ir tiesiog pasidaviau“, 7kl), kuris veda į visišką atsitraukimą.

Dar vienas mokinių iškeltas veiksnys yra **mokymosi prasmės praradimas**, kuris lemia **demotyvaciją ir visišką atsitraukimą**. Mokymosi prasmę mokiniai paprastai jaučia, kai patys supranta, kad intensyviai mokėsi ir daug išmoko, o ne šiaip leido dieną prie kompiuterio. Jausmas, jog ilgesnį laikotarpį nieko naujo neišmoksti, yra demotyvuojantis. Mokiniai reflektavo:

„Nes mokydavomės dalykus, kuriuos jau žinau“ (7kl).

„Nes nuotoliu nieko neišmokstu“ (6kl).

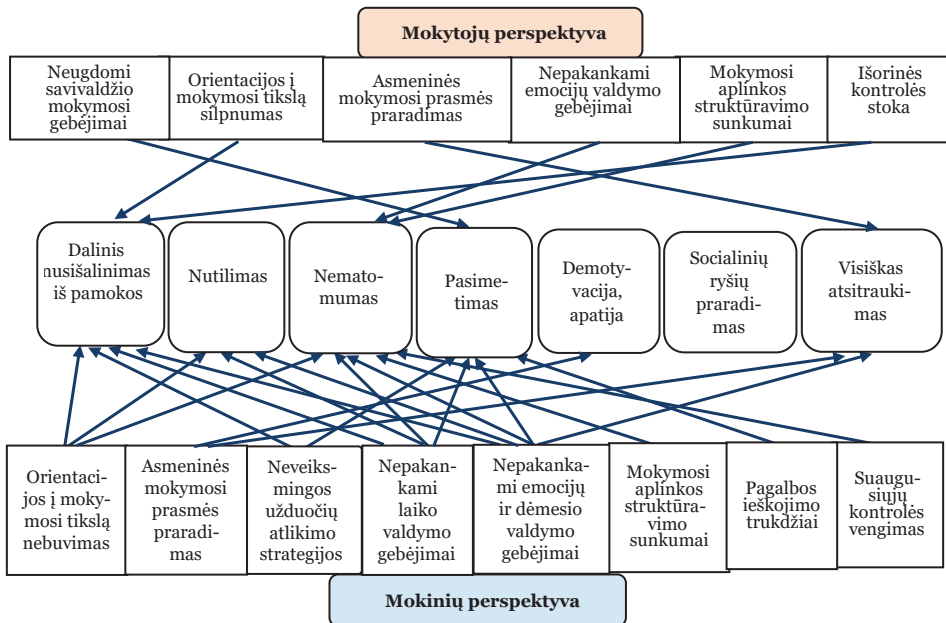
Mokinius demotyvavo ir prasti asmeniniai rezultatai – gaunami pažymiai, nes jie visada yra labai akivaizdus pasiekimų rodiklis („Mokantis nuotoliu mano pažymiai buvo labai blogi“, 7kl). Mokymosi prasmės praradimas lemdavo visišką atsitraukimą, nes visas mokymosi procesas mokiniui tapdavo neaktualus.

## **Neišplėtotas savireguliatyvus mokymasis kaip atsitraukimo fenomeno formavimosi veiksnys**

Tyrėjai jau kelis dešimtmečius pabrėžia savireguliatyvaus mokymosi, kaip pačių mokinių aktyviai konstruojamo ir valdomo mokymosi proceso, vertę (Schunk, 2001). Tyrėjų teigimu, savireguliatyvus mokymasis yra sistemingai orientuotas į mokymosi tikslų siekimą. Jame integruojami motyvaciniai, elgesio ir metakognityviniai aspektai (Lim ir kt., 2020). Savireguliatyviai veikiantis mokinys kelia sau asmeninius mokymosi tikslus, atsižvelgdamas į tai, kokius pamokos ar viso mokymosi ciklo tikslus suplanuoja mokytojas. Jis priima mokytojo kvietimą įsitraukti į tikslų kėlimo procesą. Savireguliatyviai besimokantis mokinys stebi savo pažangą, siekdamas savo iškeltų tikslų, ir reflektuoja savo mokymąsi, kad suprastų, ar jo strategijos, naudotos tam tikram tikslui pasiekti, iš tikrųjų buvo veiksmingos (Jon-Chao, Yi-Fang, Jian-Hong, 2021). Tyrėjai išskiria šiuos savireguliatyvaus mokymosi komponentus: tikslų kėlimas, užduoties atlikimo strategijų pasirinkimas ir taikymas, nuotaikos valdymas, aplinkos struktūravimas tikslui pasiekti, laiko valdymas, pagalbos ieškojimas susidūrus su iššūkiais, įsivertinimas. (Lim ir kt., 2020; Jon-Chao ir kt., 2021).

Tyrimai taip pat rodo, kad nuotolinis arba mišrusis mokymasis iš mokinių pareikalauja geriau išvystytų savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų, besimokantieji nuotoliu yra savarankiškesni ir turi prisiimti didesnę atsakomybę už savo mokymąsi (Cho, Heron, 2015; Lim ir kt., 2020). Tyrimai rodo, kad mokiniams būtina parama, jiems ugdantis savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus (Jon-Chao ir kt., 2021). Savireguliacijos įgūdžiai įgyjami socialinio modeliavimo, pastoliavimo, bendradarbiavimo ir grįžtamojo ryšio metu (Ozer, Akçayoğlu, 2021). Jeigu mokytojai taiko pedagogines strategijas, skatinančias mokinių savireguliaciją, padidėja mokinių įsitraukimas, saviveiksmingumas bei mokymosi pasiekimai (Ozer, Akçayoğlu, 2021). Tyrimai atskleidžia, kad kontaktiniame mokymosi procese įgytus savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus reikia adaptuoti nuotolinei mokymosi aplinkai (Jon-Chao ir kt., 2021).

Vienas iš šio tyrimo uždavinių buvo skirtas atskleisti, kaip tyrimo metu atskleidusi mokinių savireguliatyvaus mokymosi patirčių ir gebėjimų stoka prisidėjo (arba ne) prie atsitraukimo fenomeno formavimosi. 8 pav. pateikiama savireguliacijos komponentų, prisidėjusių prie atsitraukimo fenomeno formavimosi, schema.



**8 pav.** Savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stoka kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi, mokantis nuotoliniu būdu, veiksnys

### Mokytojų perspektyva

Svarbiausias mokytojų identifikuotas veiksnys – **mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų nepakankamas ugdymas**. Remiantis mokytojų įžvalgomis, tai turėjo poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **pasimetimo fazei formuotis**. Matydami, kiek daug sunkumų mokiniai patiria, kai reikia patiems susidėlioti savo dienvartę, skaityti vadovėlio ar kitą tekstą ir jį suprasti, susirasti užduotį ir ją atlikti, mokytojai suprato, kad mokiniams, ypač turintiems mokymosi sunkumų, labai trūksta savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų. O mokykloje, užuot ugdžius savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus, mokytojas, kaip mokymosi tarpininkas, stengdavosi kiek įmanoma palengvinti, supaprastinti vaikams mokymosi procesą.

„Mes padarėme didelę klaidą (mes – švietimo sistemos darbuotojai), kad mes kramtėme informaciją, ją gražiai apipavidalinome ir pateikėme ant lėkštutės: „Brangusis tik paimk“. Nepaėmė. <...> Mes tada ant tos lėkštutės dar vyšnelę ir dar bantelį su visom diferencijuotom užduotim. <...> Bet dabar, kai

per nuotolinį mokymą jie paėmė vadovėlį, knygą, su kuria jiems reikėjo susidoroti savarankiškai, <...> mes pamatėme tą tikrą vaizdą <...>, savarankiško mokymosi sunkumus“ (GD-21-2Mok).  
 „Mes pamatėme patys per šį laikotarpį, kiek mažai įdėjome triūso bemokydami vaikus mokytis savarankiškai“ (GD-21-V/Mok).

Mokytojų nuomone, mokiniai, kurie turi geresnius savarankiško mokymosi gebėjimus, mokydamiesi nuotoliu nepatyrė jokių sunkumų.

Mokytojai atskleidė, kokių savireguliatyvaus mokymosi komponentų mokiniams stinga. Vienas iš jų yra **mokinių orientavimosi į mokymosi tikslą silpnumas**, mokantis nuotoliu, **prisidedantis prie dalinio ar epizodiško nusišalinimo iš pamokos**. Dėl silpnos orientacijos į mokymosi tikslą mokiniai, mokytojų požiūriu, neišlaiko dėmesio tam, ko mokosi. Jie yra linkę dėmesį nukreipti kitoms, smagumą teikiančioms pašalinėms veikloms, tokioms kaip muzikos klausymasis, skaitmeninių žaidimų žaidimas. Norint išlaikyti dėmesį mokymosi tikslui, reikia pastangų, mokinio įvaldytų orientavimosi į tikslą strategijų bei praktinių įgūdžių. Mokantis kontaktiniu būdu, mokytojai dažnai vadovaudavo mokinių veiklai, nemokydami visame mokymosi procese „nepamesti“ tikslo. Nesiorientavimas į tikslą, mokantis nuotoliu, iškilo kaip ryški problema:

„Pastebėjau, kad pamokos metu mokiniai žiūri jutubą, jie klausosi muzikos. Gal tas išsiblaškyimas iš to ir kilo, kad jie užsiima savo reikalais“ (GD-20-4Mok).

**Asmeninės mokymosi prasmės praradimas** skatino mokinių **visiško atsitraukimo fazės** gilėjimą.

Kitas nepakankamai išplėtotas savireguliatyvaus mokymosi komponentas, mokytojų nuomone, yra **mokinių emocijų valdymo gebėjimai**, kurie turi poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **nematomumo fazės formavimuisi**. Paaugliai patiria daug neigiamų emocijų, susijusių su savo dėl spartaus augimo besikeičiančia išvaizda. Savo veido matymas ekrane jiems dažnai yra nemalonus, sukelia nerimo, patyčių baimės jausmus. Neretai mokiniai nemoka suvaldyti neigiamų emocijų ir išsijungia kamerą, neįsitraukia į diskusijas ar pan. Pedagogai komentuoja tai siedami su mokinių amžiumi:

„Kažkokia gėda, gal net sunku matyti save ekrane, jie save kritiškai vertina – ir nosies dydį, ir akių plotį, ir plaukų pasiūšimą. Jeigu penktokui tai visai nieko, tai aštuntokas jau yra tas



„bjaurusis ančiukas“, kuris labai bijo, kad gal jis per storas, ar per plonas, ar dar kas nors ne taip. Kamera viską išryškina“ (GD-9-V).

Savireguliatyvaus mokymosi komponentas – **mokymosi aplinkos struktūravimas**, jei jis nepakankami išplėtotas, turi poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **nematomumo fazės formavimuisi**. Mokytojai pastebėjo, kad mokiniai dažnai neįsijungdavo kameros, nes jie būdavo netinkamai apsirengę, jų kambarys būdavo nesutvarkytas:

„Vaikas sako – negaliu įjungti kameros, aš dar nepasiklojau lovos“ (GD-8-6M).

Gebėjimas tinkamai susitvarkyti mokymosi aplinką padeda mokiniui įsitraukti į mokymosi procesą, kai aplinka nesutvarkyta, nestruktūruota, mokinys neranda jam reikalingų mokymosi priemonių, blaškosi. Mokymasis tampa ne toks veiksmingas.

Mokytojų nuomone, neišplėtoti mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai didino **išorinės kontrolės poreikį**. Tačiau tėvai mokiniams reikiamos išorinės kontrolės neužtikrindavo. O mokytojams mokiniai dėl nuotolinio mokymosi specifikos kontaktinei išorinei kontrolei buvo nepasiekiami:

„Jeigu dar [kontaktinėje] pamokoje galėdavai jį paimt už rankos ir pasodint, ir neatsitraukt, kol nepadarys, tai nuotolio metu tai padaryti labai sudėtinga“ (GD-20-3Mok).

Taigi, nuotolinis mokymas padėjo mokytojams suprasti ypatingą savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymo svarbą. Mokytojams tapo aiškiau, kad išorinė kontrolė gali padėti tik kontaktiniame kontekste ir tik laikinai. Daug aktualiau yra skatinti mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų plėtojimąsi.

### **Mokinių perspektyva**

Mokiniai, kaip ir mokytojai, atskleidė tuos savireguliatyvaus mokymosi komponentus, kurių nepakankamas susiformavimas turi poveikį mokinių atsitraukimo fenomenui vystytis. Bene svarbiausias komponentas yra **orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimas**. Dėl šios priežasties vystosi mokinių atsitraukimo fenomeno **dalinio ar epizodiško nusišalinimo iš pamokos fazė**, kuri gali peraugti į **nutilimo ar nematomumo fazę**. Orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimas reiškėsi „tingėjimu“ („Nes tingėdavau būti prisijungęs“, 6kl), nutilimu, t. y. nenoru kalbėti („Esu rytais ką tik atsikėlęs, ir nenoriu dar kalbėti“, 8kl), daliniu nusišalinimu nuo

pamokos – mokiniai užuot aktyviai dalyvavę pamokoje, užsiiminėjo pašaline veikla („Nes buvo galimybė sukčiauti, žaisti žaidimus“, 7kl), nematomumu, t. y. vaizdo kameros išjungimu dėl pašalinės veiklos („Nes norėjau žaist su telefonu“, 6kl).

Kaip gilesnė orientacijos į mokymosi tikslą praradimo raiška iš mokinių pasisakymų iškilo **asmeninės mokymosi prasmės praradimas**, kuris sąlygojo **demotyvacijos bei apatijos** ir **visiško atsitraukimo fazių** formavimąsi. Mokiniai apimdavo apatija, jie jausdavosi neturintys energijos, jėgų mokytis, nematydavo prasmės, kodėl turėtų mokytis:

„Nes nebebūdavo motyvacijos“ (7kl).

„Buvau pavargęs. Nes nebėra jėgų. Nebesimatė tikslo mokytis“ (7kl).

Kitas iš mokinių refleksijų iškilęs savireguliatyvaus mokymosi komponentas yra **neveiksmingos užduočių atlikimo strategijos**, turinčios poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **dalinio ir epizodiško nusišalinimo iš pamokos** bei **pasimetimo fazės formuotis**. Mokinių epizodišką nusišalinimą iš pamokos dažnai paskatindavo dėl atidėliojimo, dėl mokymosi neefektyvumo nepadaryti namų ar klasės darbai:

„Nes man užduodavo daug. Nepadarydavau namų darbų ir nežinojau atsakymo“ (7kl).

Mokiniams trūko strategijų realiai paskirstyti namų darbus, kad juos būtų galima įveikti ir išvengti nuolatinės įtampos dėl nepadarytų darbų:

„Nuotoliu reikia daug rašyti. Nespėdavau ir buvo baisu“ (6kl).

Mokiniai akivaizdžiai reflektavo savireguliatyvaus mokymosi komponentą – **nepakankamus laiko valdymo gebėjimus**, kurie skatino mokinių **dalinio bei epizodiško nusišalinimo iš pamokos, nutilimo, nematomumo, pasimetimo fazių formavimąsi**. Dalinis bei epizodiškas nusišalinimas iš pamokos įvykdavo, kai mokinytis netinkamai susiplanuodavo savo dieną, mokymosi ir poilsio laiką. Pamokos metu tekdavo atsijungti pavalgyti arba atsigerti, imdavo miegas:

„Nes aš valgiau. Nes buvau tik atsikėlęs“ (7kl).

„Nes nebūdavau susiruošęs“ (8kl).

„Ir kartais būna juokinga, kai tavo veidas užmiegotas“ (6kl).

Kai kuriems vaikams tai tapdavo įpročiu. Mokiniai, įsitraukę į pašalines veiklas, nepaskirstydavo savo laiko tarp pramogų ir mokymosi, ir pasimesdavo neatliktų darbų gausoje:

„Nes kai žaisdavau prisikraudavo daug namų darbų, kuriuos sunku padaryti“ (7kl).

Savireguliatyvaus mokymosi komponentas – **nepakankami emocijų ir dėmesio valdymo gebėjimai** skatino praktiškai beveik **visų mokinio atsitraukimo fenomeno fazių formavimąsi**. Dalinį bei epizodišką nusišalinimą iš pamokos, nutilimą ir nematomumą skatindavo nepakankamas su mokymosi procesu susijusių emocijų valdymas, pavyzdžiui, vaikai bijodavo atsakinėti ir, pakviesti mokytojo, atsijungdavo iš pamokos arba tylėdavo, išsijungę vaizdo kameras ir mikrofonus.

Mokiniai reflektavo:

„Nes man būna labai baisu kalbėti prieš klasę. Patyliu, kai mokytoja klausia arba nusijungiu“ (6kl).

Mokinių pasimetimą didindavo tai, kad jie nesugebėdavo valdyti emocijų pasimetimo situacijoje ir jos neišspręsdavo:

„Nes ryšys trūkinėjo. Neišgirsdavau mokytojų, bet bijojau klausti“ (7kl).

Mokiniai atkreipė dėmesį į savo dėmesio valdymo gebėjimų stoką, kuri skatino nutilimą, pasimetimą:

„Kažkur nusišukai arba kažką ne to padarei, ir jau tu pasimetęs“ (8kl).

„Nes nesekiau pamokos“ (6kl).

„Ar būni užsisvajojęs“ (6kl).

Emocijų reguliavimo stoka išskirtiniais atvejais prisidėdavo prie visiško atsitraukimo fazės formavimosi.

Mokinių refleksijos akivaizdžiai atskleidė savireguliatyvaus mokymosi komponento – **mokymosi aplinkos struktūravimo sunkumų** – poveikį mokinių atsitraukimo fenomeno **nematomumo fazei** formuotis. Mokymosi aplinka nuotolinio mokymosi laikotarpiu mokiniui buvo namų aplinka. Negebėjimą struktūruoti savo mokymosi aplinkos atskleidė dalyvavimui pamokose trukdantis nesustvarkytas kambarys, darbo stalas, netvarkinga apranga ir kt. Mokiniai negalėdavo įsijungti vaizdo kameros:

„Nes su pižama buvau“ (6kl).

„Keistai buvau apsirengęs“ (7kl).

„Nes kambarys netvarkytas“ (6kl).

Savireguliatyvaus mokymosi komponentas – **pagalbos ieškojimas** – padeda mokiniams susiorientuoti mokymosi procese, pritaikyti veiksmingas užduoties atlikimo strategijas ir kt., tačiau nuotolinio mokymosi metu mokiniams iškilo **pagalbos ieškojimo trukdžiai**, didinantys **pasimetimą**. Mokinys reflektavo apie nuotolinio mokymosi sąlygomis prarastą galimybę kreiptis pagalbos į draugus:

„Kai neišgirsdavau, ką reikia daryti, o taip pat ir klasėj būna [kontaktinio mokymosi metu]. Tai draugų paklausiu. Nuotoliu negali paklausti“ (7kl).

Dauguma mokytojų ir mokinių išskirtų savireguliatyvaus mokymosi komponentų sutampa, nors mokiniai jų atskleidė daugiau: reflektavo neveiksmingas užduočių atlikimo strategijas, nepakankamus laiko valdymo gebėjimus, pagalbos ieškojimo trukdžius.

Kita vertus, skirtingai nei mokytojai, **mokiniai nepasigedo išorinės kontrolės**. Mokiniai komentavo, kad kamerą ir garsą išsijungdavo, nes vengdavo mokytojo kontrolės („Nenorėjau, kad mokytoja matytų, ką darau“, 6kl). Jie komentavo, kaip bandė vengti suaugusiųjų kontrolės („Įjungdavau kamerą, bet palįsdavau po stalu, kad mokytoja nematytų. Kad galėčiau žaisti roblox“, 6kl). Kryptingas savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymas padėtų išvengti tokių problemų ir būtų naudingas mokiniams.

### **Mokymosi bendradarbiaujant sąlygojamų socialinių sąveikų stoka kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi veiksnys**

Tyrimai atskleidžia, kad mokymasis vienas iš kito yra vienas turtingiausių mokymosi išteklių, kai jis integruojamas į mokymosi kultūrą kaip socialinis ir edukacinis aspektas (Gratton, 2019). Mokymasis bendradarbiaujant yra bendraamžių parama vieni kitiems grindžiamo mokymosi strategija, kuomet besimokantieji dirba grupelėmis, žinojimas yra kuriamas bendrai. Mokymasis bendradarbiaujant padeda besimokantiesiems patikėti savo gebėjimais ir būti atsakingiems už savo mokymąsi (Lim ir kt., 2020). Kai kurios studijos rodo, kad mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymasis bendradarbiaujant gali būti įgalinantis ir padidinti pasiekimus (Sencibaugh, Sencibaugh, 2016; Moore ir kt., 2020; Chen, Ke, Chen, 2020). Dar vienas svarbus aspektas yra tai, kad tarp kartu besimokančių grupelės narių kuriasi teigiami tarpasmeniniai ryšiai (Chen, Ke, Chen, 2020).

Atlikto tyrimo metu mokinių socialinių sąveikų stoka dėl netinkamai organizuojamo nuotolinio mokymosi iškilo kaip vienas iš esminių veiksnių, sąlygojančių mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi. 9 pav. pateikiama veiksnių, nuotolinio mokymosi sąlygomis provokavusių mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi, schema. Veiksniai taip pat pristatomi iš mokytojų ir mokinių perspektyvos.

### **Mokytojų perspektyva**

Iš mokytojų diskusijų iškilo nuotolinio mokymosi specifikos sąlygotas veiksnys – **bendravimo ir socialinių sąveikų stoka**, o tai sąlygojo mokinių atsitraukimo fenomeno **socialinių ryšių praradimo fazės formavimąsi**. Karantino sąlygomis mokiniai neturėjo galimybės su bendraamžiais susitikti gyvai, o nuotolinio mokymosi sąlygomis tiesiog trūkdavo laiko pokalbiams ir bendravimui. Mokytojai komentavo:

„Tikrai turėjau keletą auklėtinių, kuriems buvo sunku tas užsidarymas namuose, nebendravimas su bendraamžiais“  
(GD-8-4Mok).

Ypač daug sunkumų patyrė SUP turintys mokiniai, kurie ir kontaktinio mokymosi sąlygomis turėjo tarpasmeninio bendravimo ir socialinių ryšių problemų. Karantino ir nuotolinio mokymosi laikotarpiu šių mokinių socialiniai ryšiai neretai buvo visiškai prarasti:

„Jie labai stipriai slepiasi už kameros ir būna labai pasyvūs. <...>  
Jie tiesiog išėjo iš socialinio gyvenimo“ (GD-8-Spec).

Mokytojai pripažino, kad buvo labai mažai pamokų, kuriose jie organizuodavo mokymosi atskiruose kambariuose veiklas, kai mokinių grupelė galėdavo aktyviau bendrauti vieni su kitais. Trūkdė tiek techninės galimybės, tiek įgūdžių nuotolinėje aplinkoje organizuoti darbą stoka.

„Aš tik pačioj mokslo metų pabaigoj naudojavau tuos „TEAMS“ų kambarius. Iš pradžių truputį nedrąsu buvo, nes neišbandytas dalykas“ (GD-8-5Mok).

Be to, mokytojai ir specialistai dažnai prioretizuodavo individualios pagalbos teikimą, tad mokiniai būdavo „išimami“ iš bendros klasės veiklos:

„Mes [su SUP turinčiais mokiniais] individualiai dirbdavome visos pamokos metu“ (GD-8-Spec).

Tai dar labiau silpnino mokymosi sunkumų patiriančių mokinių socialinius ryšius su bendramoksliais. Neretai mokykla prioretizavo akademinis pasiekimus, net jeigu mokinio mokymosi būdas silpnino jo socialinius ryšius su bendramoksliais:

„Bet buvo ir tokių, kurie pagerino savo rezultatus. Ir pagrindinę priežastį įvardino tokią, kad niekas netrukde mokintis. Klasėje vis tiek buvo – kažkas plepa, trukdo, o kai namie vieni, nieks netrukdo, susikaupia. Ir taip pagerėjo rezultatai“ (GD-8-4Mok).

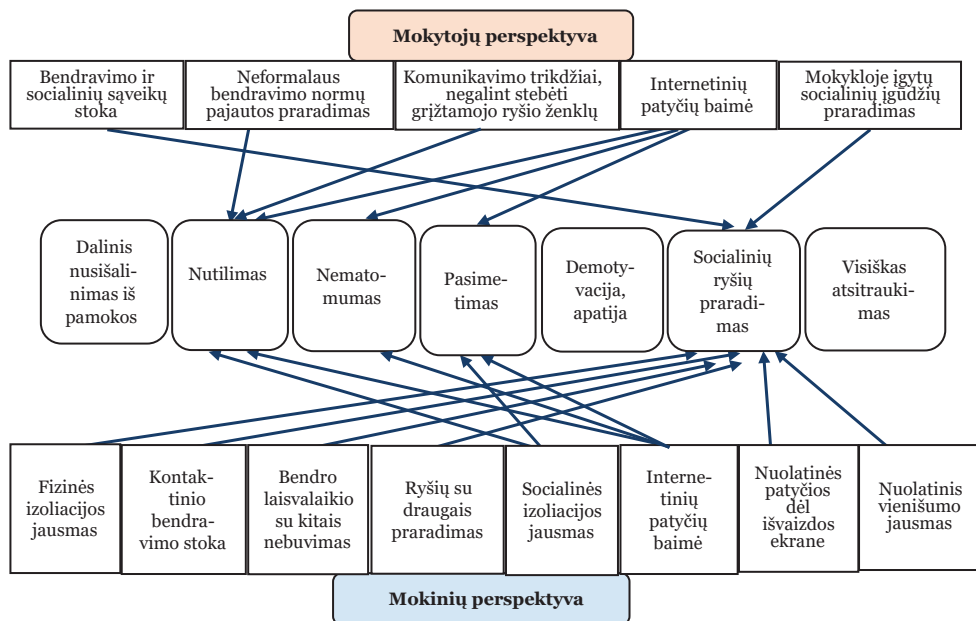
Tačiau socialinis atsiribojimas tikrai nėra tinkama išeitis siekti geresnių akademinų rezultatų, nes ilgainiui tai tikrai turėtų neigiamų pasekmių mokiniui.

Kiti du veiksniai, glaudžiai susiję vienas su kitu, yra sąlygoti nuotolinio mokymosi aplinkos – **neformalaus bendravimo normų pajautos praradimas ir komunikavimo trikdžiai, negalint stebėti grįžtamojo ryšio ženklų**. Šie veiksniai provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno **nutilimo fazės formavimąsi**. Mokyklos psichologė atkreipė dėmesį į tai, kad mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai nuotolinėse pamokose nutildavo, neišdrįsdavo pasisakyti dėl to, kad nebuvo tikri, kaip bendramoksliai reaguoja į jų mintis bei kalbėjimą – ar priitaria, nepriitaria, ar priima rimtai, ar nepajuokia. Nuotolinis mokymasis ne visada leisdavo stebėti kitų kūno kalba ir veido mimika signalizuojamą grįžtamąjį ryšį, o jei vaizdo kameros būdavo išjungtos, mokinsys prarasdavo galimybę stebėti bet kokias kitų reakcijas. Dėl kontaktinio bendravimo stokos ir riboto nuotolinio bendravimo mokiniams vis neaiškesnėmis tapdavo neformalios klasės normos. Mokyklos psichologės žodžiais:

„Vaikams tai padidino nesaugumą“ (GD-8-Psich).

Neformalaus vaikų bendravimo normų pajautos praradimą akivaizdžiai iliustruoja šis mokytojo pateiktas pavyzdys:

„Mes buvome išvažiavę į Žastį, visa klasė. Tai vaikai iš pradžių bendravo kaip žvėriukai. Atsargiai. Kažkaip kitaip, negu būdavo mokykloj susitinka. Kažkaip baugščiai“ (GD-8-1Mok).



**9 pav.** Mokymosi bendradarbiaujant sąlygojamų socialinių sąveikų stoka kaip mokinių atsisitraukimo fenomeno formavimosi, mokantis nuotoliniu būdu, veiksnys

Kitas veiksnys – **internetinių patyčių baimė** – provokavo mokinių atsisitraukimo fenomeno **nutilimo, nematomumo, pasimetimo fazių formavimąsi**. Mokytojai atkreipė dėmesį į tai, kad mokinių tarpasmeninių santykių problemos iškilo kaip internetinių patyčių baimė. Nors mokytojas yra čia pat, atrodytų, patyčioms kilti galimybių nėra, tačiau kai kurie vaikai dėl šios baimės nedrįsdavo kalbėti, įsijungti mikrofono, jausdavosi pasimetę. Mokyklos psichologo teigimu:

„Buvo situacijos anksčiau, kai daliai vaikų ir jai atrodydavo, kad kažkas pasišaipys. Ką nors pasakys, padarys klaidą ir kas nors pasišaipys“ (GD-8-Psich).

Dar vienas veiksnys – **mokykloje įgytų socialinių įgūdžių praradimas**, gyvenant uždaroje socialiai pažeidžiamų šeimų aplinkoje – provokavo mokinių atsisitraukimo fenomeno **socialinių ryšių praradimo fazės formavimąsi**. Socialinių įgūdžių ir bendravimo kultūros stoka šeimose, mokiniui praradus galimybę tokias patirtis įgyti, palaikyti ir plėtoti mokykloje, turėjo neigiamas pasekmes mokiniams – jie prarado jau įgytus tinkamo bendravimo įgūdžius:

„Bet jeigu kalbant iš socialinės srities, nes aš dirbu dar kaip socialinė pedagogė, tai vaikai iš socialiai pažeidžiamų šeimų, kurie mokykloje ne tik mokosi, o mokykla jiems teikia ir socializacijos ir socialinių įgūdžių mokymosi dalykų daug, tai buvimas namuose buvo didžiulis žingsnis atgal“ (GD-2-2Mok/Spec).

### **Mokinių perspektyva**

Mokinių refleksijos padėjo išskirti socialinių sąveikų ir tarpasmeninio bendravimo stokos veiksnius, kurie provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno, mokantis nuotoliu, formavimąsi.

Vienas iš veiksnių – patiriamas **fizinės izoliacijos jausmas**, kuris provokavo atsitraukimo fenomeno **socialinių ryšių praradimo fazės formavimąsi**. Mokiniai jautėsi uždaryti, suvaržyti, „suspausti“ tarp keturių namų sienų tik su kompiuteriu, jie tiesiog fiziškai jautė tuštumą, jiems trūko erdvės, įvykių, vietos pakeitimo ir pan. Mokiniai komentavo:

„Nes sėdi vienas tarp kambario sienų“ (8kl).

„Aplinkui [buvo] labai tuščia“ (7kl).

„Nes vienam sėdėti kambaryje ir žiūrėti į kompiuterį yra nyku“ (6kl).

Tai paveikdavo ir jų bendravimą – jie būdavo linkę užsisklęsti, paskęsti rutinoje ir nepalaikyti nuotolinių socialinių ryšių.

Fizinės izoliacijos jausmas mokiniams glaudžiai siejosi su kitais trimis veiksniais – **kontaktinio bendravimo stoka, bendro laisvalaikio su kitais nebuvimu ir ryšių su draugais praradimu**. Visi šie veiksniai provokavo atsitraukimo fenomeno **socialinių ryšių praradimo fazės gilėjimą**. Mokiniai kaip neigiamai veikiančią veiksnį nurodė bet kokių kontaktinių sąveikų su kitais žmonėmis, o ypač draugais, trūkumą. Tai neigiamai veikė jų savijautą ir mokymąsi, dėl to trūkinėjo jų socialiniai ryšiai. Mokinių nuomone, mokantis nuotoliu:

„Nebuvo bendravimo su žmonėmis“ (6kl).

„Negalėjau [gyvai] susitikti su draugais“ (7kl).

„Su beveik niekuo nebendravau“ (6kl).

Mokinių tarpasmeninėms sąveikoms neigiamą poveikį turėjo labai sumenkusios galimybės kartu su draugais praleisti laisvalaikį. Mokiniams ypač trūko bendrų žaidimų, pasikalbėjimų, pramogų:



„Jaučiausi labai vieniša, nes ilgą laiką visai nesusitikau su draugais, klasiokais“ (8kl).

„Nes neturėdavau su kuo pažaisti“ (6kl).

„Nes negalėjau žaisti su draugais per pertraukas“ (7kl).

„Nes nesėdi kartu su suolo draugu, negali bendrauti, negali žaisti, negalėdavai kalbėtis“ (8kl).

Bendras buvimas, pokalbiai, žaidimai tarp pamokų ir po pamokų yra ta erdvė, kuri padeda mokiniams kurti tarpusavio ryšius. Šią galimybę apribojus, socialiniai ryšiai prarandami, nes jie turi būti nuolat puoselėjami, palaikomi. Kai kurie mokiniai, kurių socialinės sąveikos su kitais ir taip nebuvo tvirtos, mokantis nuotoliu, prarado savo draugus:

„Mažai bendravau su draugais ir vieną kartą praradau draugę“ (7kl).

„Nes kai tu nebendrauji su savo draugais, tau jie tampa ne draugai“ (7kl).

Kitas iš mokinių refleksijų iškilęs veiksnys yra **socialinės izoliacijos jausmas**, skatinantis atsitraukimo fenomeno pirmųjų fazių – **nutilimo ir pasimetimo** – radimąsi. Mokiniams socialinės izoliacijos jausmas buvo susijęs su išgyvenimais, jog esi kitų nepriimamas, ignoruojamas, kitiems tarsis nematomas arba atvirai atstumiamas. Mokiniai nutildavo, jausdavosi pasimetę ir tik pasyviai dalyvaudavo pamokoje „Nes žinojau, kad kažkas mane „užmutins“. Ir niekas nesiklausys“, 8kl).

Dar vienas veiksnys, glaudžiai susijęs su mokinių tarpasmeniniais santykiais, buvo **internetinių patyčių baimė**. Šis veiksnys provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno **nutilimo, nematomumo, pasimetimo fazių formavimąsi ir gilėjimą**. Mokiniai varžydavosi kalbėti visiems juos girdint, nes bijodavo suklysti, apsikvailinti, patirti viešą nesėkmę ar gėdą. Mokiniai suprato, kad nuotolinio mokymosi procesas mokytojams yra matomas ir patyčios nebus toleruojamos, tačiau įsivaizduodavo, kad kiti iš jų tyčiosis nepastebimai, išsijungę kameras, nufotografuodami kvailą veido išraišką ar įrašydami nevykusį kalbos fragmentą:

„Nes nežinau, ar mano atsakymas teisingas, nenoriu apsikvailinti“ (7kl).

„Visad gėdydavaus, kad atsakysiu blogai. Ir tada gėda būna, nes kiti gali būti „užsimutinę“ ir juoktis“ (8kl).

„Nes yra nesmagu suklysti, taip pat dėl kai kurių vaikų, kurie filmuodavo kitus“ (7kl).

Dėl patyčių baimės mokiniai bijodavo įsijungti vaizdo kameras, prognozuodami, kad kažkas gali juos užfiksuoti:

„Nes žinau, kad visus klasiokus fotografuoja“ (7kl).

„Blogai atrodo ir bijojau, kad klasiokai mane tokią nufotografuos“ (6kl).

Kai kurie mokiniai teigė, jog nuolat jautėsi pasimetę ir įsibaiminę dėl galimų patyčių.

**Nuolatinės patyčios dėl išvaizdos ekrane, nuolatinis vienišumo jausmas** buvo veiksniai, kurie provokavo atskirų mokinių atsitraukimo fenomeno vystymąsi, gilindami **socialinių ryšių praradimo fazę**. Mokinė jautėsi praradusi ryšius su bendramoksliais, nes šie nuolat tyčiodavosi iš jos išvaizdos:

„Nes kai nori pabendrauti su kitais per nuotolinį mokymąsi, tai niekas nekalba, o su kitais kalba. Nes gaunu daug patyčių apie tai, kad aš atrodau kaip čigonė“ (7kl).

Kai kurie mokiniai nuotolinio mokymosi sąlygomis jautėsi labai vieniši:

„Visada jaučiuosi vienišas“ (8kl).

Mokiniai bandydavo racionalizuoti savo vienišumo būseną, tačiau jos iškomunikavimo stilius rodė, kad jie išgyvena nemalonius vidinius jausmus:

„NES AŠ TURIU SAVE O AŠ NESU VIENAS AŠ SU SAVIM XD  
XD XD XD XD XD XD XD XD“ (8kl).

Taigi, su mokinių socialinėmis sąveikomis ir tarpasmeniniais santykiais susiję veiksniai labiausiai skatino nutilimą, nematomumą ir socialinių ryšių praradimą, o didelė dalis mokytojų nesugebėjo nuotolinio mokymosi aplinkos ir proceso paversti mokinių komunikacinių susitikimų bei sąveikų erdve.

### **Mokinių nepasitikėjimas savimi ir savo galiomis kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi, mokantis nuotoliniu būdu, veiksnys**

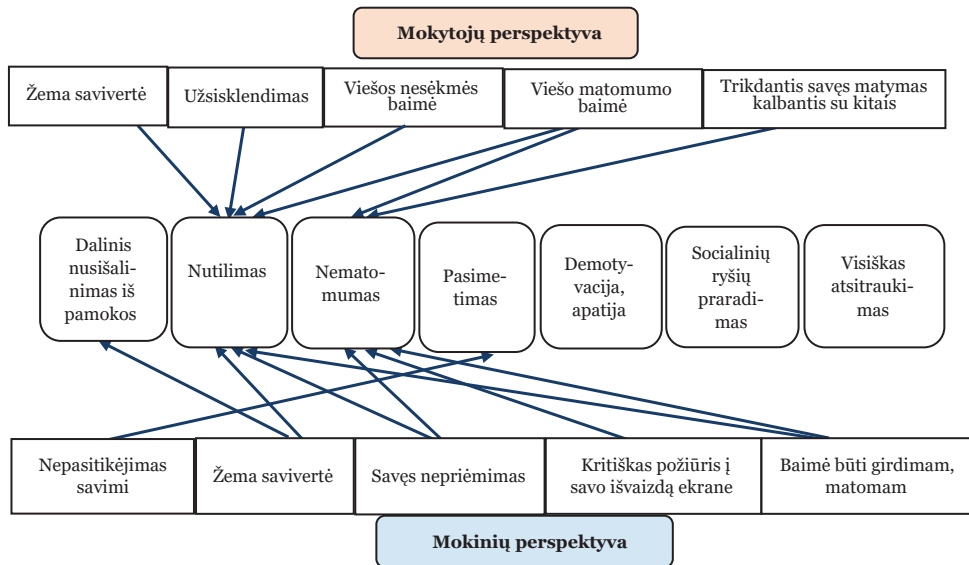
Meyer, Rose, Gordon (2014), pristatydami Universalus dizaino mokymuisi prieigą, pabrėžia emocinių tinklų reikšmę veiksmingam kognityvinių procesų vyksmui. Jų nuomone, besimokančiųjų pasitikėjimas savimi ir savo gebėjimu mokytis, savo, kaip asmenybės, vertingumo supratimas, lygiaverčio priklausymo

bendramokslių grupei jausmas turi ypač svarbų poveikį mokymuisi. Taigi, besimokančiajam yra labai svarbu patirti sėkmės jausmą. Mokinių nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais paprastai vystosi tuomet, kai yra nuolat patiriamos mokymosi ir tarpasmeninių santykių nesėkmės. Dažnas nesėkmės išgyvenimas signalizuoja mokiniui, kad jis prastesnis už kitus, nevykęs, susiformuoja žema mokinio savivertė.

Todėl labai aktuali tampa mokinio įgalinimo procesas. Jis vyksta siekiant, kad mokinio mokymąsi lydėtų pozityvios emocijos, kad mokinys jaustųsi kompetentingas atlikti mokymosi užduotis, pasitikėtų savimi (Dişlen Dağgöl, 2020). Mokytojo įgalinantis ugdymas pakeičia mokymosi sunkumų turinčio mokinio bejėgiškumo jausmą į pasitikėjimą savimi, savęs priėmimą ir gerbimą.

Tyrimai rodo, kad mokymosi sunkumų turintys mokiniai, mokydamiesi nuotoliniu būdu, išgyvena dažnesnes nesėkmes, jų mokymąsi lydi neigiamos emocijos (Canet-Juric ir kt., 2021; Melo, Simões, 2021). COVID-19 pandemijos sąlygomis specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai ir mokiniai iš nepalankios socialinės aplinkos pateko į dvigubo nepalankumo ugdymuisi padėtį, nes susidūrė su daug didesniais iššūkiais nei jų bendraamžiai. Jiems buvo būdinga blogesnė psichinė savijauta, mokymosi įgūdžių praradimas ir žema savivertė (Skipp, Smith, Wall, 2021).

Atliktas tyrimas atskleidė, kad nepasitikėjimas savimi ir savo galiomis yra mokinio atsitraukimo fenomeną provokuojantis veiksnys. 10 pav. pateikiama mokinių nepasitikėjimo savimi ir savo galiomis veiksnių, nuotolinio mokymosi sąlygomis provokavusių mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi, schema.



**10 pav.** Nepsitikėjimas savimi ir savo galiomis kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi, mokantis nuotoliniu būdu, veiksnys

### Mokytojų perspektyva

Komentuodami priežastis, provokavusias **nutilimo**, kaip vienos iš mokinių atsitraukimo fenomeno fazių, formavimąsi, mokytojai įvardijo šiuos tarpusavyje susijusius veiksnius: **žemą mokinių savivertę, užsisklendimą ir viešos nesėkmės baimę**. Žemai mokinių savivertei susiformuoti poveikį turi bendraamžių ratas, kuris paauglystėje labai svarbus. Jei mokinys mano, kad bendraamžiai jį priima, yra geranoriški jo atžvilgiu, mokinio savivertė didėja, jei mano, kad bendraamžiai jo nepriima, mokinio savivertė mažėja. Bendramokslių nuomonės svarbumą mokiniui atskleidžia šie mokytojo komentarai:

„Man atrodo, kad jie pradeda vengti, o ką draugai pagalvos?“  
(GD-8-3Mok).

Mokymosi sunkumų turintys žemos savivertės mokiniai vengia kalbėti pamokos metu, visiems girdint, kad neapsijuoktų prieš kitus, nes tai jiems tik dar kartą patvirtintų jų nevertingumą. Mokytojai aiškiai identifikuoja viešos nesėkmės baimę, kaip veiksnių, trukdantį aktyviai dalyvauti nuotolinio mokymosi procese:

„Tada pastebėjome, kad mokiniai bijo kalbėti. Jie bijo kažką pasakyti ne taip... Ir kad visi tai girdės ir supras... Gal pasišaipys“ (GD-21-V/Mok).

Kai kurie vaikai, mokantis nuotoliu, labai užsislendė, ypač mokiniai, turintys mokymosi sunkumų:

„Dar jeigu mokykloje [kontaktinio mokymo metu] kažkiek vieną kitą sakinį pasakydavo, tai nuotoliniu būdu, viskas, užsidarė visiškai. Nei kameros įsijungia, nei šneka, nei nieko“ (GD-8-3Mok).

Visi išskirti veiksniai yra susiję su mokinių nepasitikėjimu savimi ir savo galiomis.

Kiti du mokytojų išskirti veiksniai – **viešo matomumo baimė** ir **trikdantis savęs matymas kalbant su kitais** – provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno **nematomumo fazės radimąsi**. Taip pat turėjo poveikį ir **nutilimo fazės formavimuisi**. Žema mokinių savivertė reiškiasi ir tuo, kad jie yra nepatenkinti savo išvaizda. Mokantis nuotoliu, vaikai ekrane mato ne tik kitų, bet ir savo veidą. Jei jie nepatenkinti savo išvaizda, detalus savęs matymas kompiuterio ekrane juos trikdo, be to, jie supranta, kad jų vaizdas yra viešas, jų veidą mato ir kiti mokiniai. Būtent dėl to mokiniai siekia išsijungti vaizdo kameras ir tapti „nematomais“. Mokytojų teigimu:

„[Paaugliai] save kritiškai vertina – ir nosies dydį ir akių plotį, ir plaukų pasišiaušimą. Jeigu penktokui tai visai nieko, tai aštuntokas jau yra tas „bjaurusis ančiukas“, kuris labai bijo, kad gal jis per storas, ar per plonas, ar dar kas nors ne taip. Kamera viską išryškina“ (GD-9-V).

Taigi, baimė, kad visi tave mato, ir kritiškas požiūris į savo išvaizdą skatino mokinius tapti „nematomais“, be to, mokytojai dažniau reikalavdavo bent jau kalbant įsijungti vaizdo kamerą, tad mokiniai rečiau reikšdavo norą pasisakyti. Jie tapdavo pasyviais pamokos dalyviais.

### **Mokinių perspektyva**

Mokinių refleksijos patvirtino, kad nuolatinių mokymosi nesėkmių ir pozityvių tarpasmeninių santykių stokos kontekste susiformavusi žema mokymosi sunkumų turinčio mokinio savivertė trukdė jam aktyviau įsitraukti į nuotolinio mokymosi procesą.

Kaip vieną iš veiksnių mokiniai išskyrė **nepasitikėjimą savimi, žemą savęs vertinimą**, kurie provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno **dalinio bei epizodiško nusišalinimo iš pamokos, nutilimo ir pasimetimo fazių formavimąsi**. Nepasitikėjimas savimi mokiniams trukdė visavertiškai įsitraukti į mokymąsi, jie neišdrįsdavo pateikti atliktų darbų, įsitraukti į diskusijas ir pan.:

„Nes suabejodavau, ar gerai padariau, ir neįkeldavau darbo“ (7kl).

„Nes nebuvo tikra savo atsakymu“ (6kl).

Nepasitikėjimas savimi reiškesi perdėtu savikritiškumu: „Nes buvau neatsakingas per nuotolini ir eidavau miegoti vėliau, negu reikėtų, ir tingėjau mokytis“ (7kl). Mokinys jausdavosi demotyvuotas ir jam buvo būdingas tik dalinis pasyvus dalyvavimas pamokoje. Dėl perdėto savikritiškumo mokiniai kartais negalėdavo priimti savo balso skambesio: „Nes mano mikrofonas blogas ir balsas skamba baisiai“ (7kl). Tai trukdė jiems kalbėti ir skatino nutilimo fazės formavimąsi. Dėl žemo savęs vertinimo mokiniai net nepabandydavo atsakyti ir išsijungdavo mikrofoną: „Nusijungdavau, kai mokytoja paklausdavo. Bijojau, kad mano atsakymas bus neteisingas. Ir bus gėda prieš visus“ (8kl). Jie neigiamai vertino kai kurias asmenines savo savybes, trukdančias aktyviai dalyvauti mokymosi procese: „Nes aš esu labai drovi, kai reikia kalbėti viešai“ (6kl).

Kiti veiksniai – **savęs nepriėmimas ir kritiškas požiūris į savo išvaizdą ekrane** – provokavo mokinių mokymosi fenomeno **nutilimo ir nematomumo fazių formavimąsi**. Dauguma mokinių labai nenorėjo dalyvauti pamokose įsijungę vaizdo kameras. Tai iš dalies lėmė labai kritiškas mokinių požiūris į savo išvaizdą ekrane. Mokiniai reflektavo:

„Nemėgstu savo veido“ (8kl).

„Nes nesijaučiu gražuolė“ (8kl).

„Nes atrodydavau kaip šluota“ (7kl).

„Nes ant veido spuogai“ (7kl).

„Nes sėdint ne prie stalo durnai atrodau“ (7kl).

„Nes tiesiog per kamerą visai kitaip atrodai. Ir man tai nepatinka. Ir aš baisiai atrodau“ (7kl).

Mokiniams buvo sunku save priimti tokį, koks jis yra, kaip jis atrodo ekrane. Be to, mokiniai labai kritiškai vertindavo ir savo balso skambėjimą:

„Nemėgstu savo balso“ (8kl).

„Nes bijodavau, kad mano balsas skamba baisiai“ (7kl).

„Nes nenorėjau, kad klasiokai girdėtų mano užsimiegojusį balsą“ (7kl).

Tokią mokinių poziciją, kaip ir anksčiau aptartas, taip pat lemia nepasitikėjimas savimi, nes turimi lūkesčiai savo išvaizdai neatitinka realijų, norisi save matyti gražesni, patrauklesni.

Dar vienas išsiskyres veiksnys yra viešumo baimė, t. y. **baimė būti girdimam, matomam**, kuri provokuoja mokinių atsitraukimo fenomeno **nutilimo ir nematomumo fazių vystymąsi**. Kai mokiniai sėdi klasėje, netgi tuomet, kai sėdi ratu, ką nors pasakodami ar atsakinėdami į mokytojo klausimus, labai aiškiai, iš arti nemato į save nukreiptų žvilgsnių. Be to, nemato savo veido. Kompiuterio ekrane vaikai kitų veidus ir žvilgsnius mato iš arti, jiems atrodo, kad visi žvilgsniai nukreipti į juos, mato ir savo veidą, tad kyla nemažai neapibrėžtų (kai priežastis mokiniui neaiški) ar negatyvių jausmų: neaiškios kilmės nemalonumo jausmas („Nemalonu, kai turi atsidaryti kamerą!“, 7kl), nejaukumo jausmas („Man nejauku, kai į mane žiūri per kamerą“, 6kl), nesaugumo, nesmagumo jausmas („Nes aš galvojau, kad mane kažkas labai stebi, ir man nėra smagu“, 7kl), nedrąsumas, kurio priežastis neaiški („Nedrąsu, nenoriu, kad visi mane matytų“, 7kl), neapibrėžtos baimės jausmas („Baisu jungtis kamerą“, 6kl), gėda ką nors padaryti netinkamai („Aš esu pratęs, kad kai esu namuose, manęs nieks nemato ir t. t., tai bijojau, kad kažką gėdingo padarysiu“, 7kl). Mokiniais trukdė ir tai, kad nuotolinių pamokų metu jie matė į save žiūrinčius veidus ir nenorėjo kalbėti viešai, prieš visą klasę. Kontaktinėje pamokoje jie to taip aiškiai nepajausdavo, nes mokytojai juos kalbindavo ir individualiai, priėję prie jų suolo ar prie dirbančios mokinių grupelės. Mokantis nuotoliu, kiekvienas mokinio atsakymas buvo viešas, girdimas visiems. Mokiniai reflektavo: „Nes man nepatinka kalbėti prieš visą klasę“, 6kl). Visi mokiniams kylantys nemalonūs jausmai, susiję su viešuoju kalbėjimu, kyla dėl nepasitikėjimo savimi ir nesaugumo jausmo klasėje. Kai klasėje yra susiklostęs geras emocinis, tolerantiškas mikroklimatas, kuomet visi mokiniai jaučiasi kitų priimami, nejaukumo, nedrąsumo, baimės jausmai išnyksta. Mokymasis nuotoliu, akivaizdu, šiuos jausmus sustiprina, nes mokinių tarpusavio ryšiai susilpnėjo.

## **Nepalanki socialinė aplinka namuose kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi veiksnys**

COVID-19 pandemijos sąlygomis mokinių mokymasis persikėlė į namus, t. y. į jų šeimų socialinę terpę. Tyrėjai kaip vieną iš veiksnių, turėjusių negatyvų poveikį mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams, išskyrė socialines namų aplinkos problemas (Pozzoli, Gini, Scrimin, 2021; Yildirim, Mountford-Zimdars, 2021). Tyrimai atskleidė, kad nuotolinis mokymasis turėjo neigiamą poveikį vaikams, kurie augo šeimose, pasižyminčiose nepalankiomis socioekonominėmis sąlygomis (Brandisauskienė ir kt., 2021).

Atliktas tyrimas atskleidė, kaip socialinė namų aplinka paveikia mokinius ir prisideda prie atsitraukimo fenomeno formavimosi (11 pav.).

### **Mokytojų perspektyva**

Mokytojai išskyrė du nepalankios socialinės aplinkos veiksnius, kurie provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno nutilimo ir nematomumo fazių formavimąsi – **namų aplinkos privatumo saugojimą** ir **mokytiis trukdančius jaunesnius brolius ir seseris**.

Mokytojų nuomone, namų aplinkos privatumo saugojimas buvo ypač aktualus nepalankioje socialinėje aplinkoje gyvenantiems vaikams. Šioje aplinkoje besimokantys mokiniai jautėsi nejaukiai, nepatogiai, sutrikę, įsijungdami mikrofoną ir vaizdo kamerą, nes jų namų aplinka yra skurdi, dažnai netvarkinga, tėvų butis ir vaiko mokymasis vyksta vienoje erdvėje, tad gausu įvairių pašalinių garsų. Įjungus mikrofonus ar vaizdo kameras, mokiniai vėl greitai juos išsijungdavo, nes nenorėdavo, kad kiti matytų namų aplinką, girdėtų buitinius, kartais labai nekultūringus aplinkos garsus:

„Tai aštuntokui yra dar sunkiau nei penktokui, jis patiria didesnę gėdos jausmą, jam gėda parodyti savo kambarį“ (GD-9-V).

„Sunkumas dar buvo tas, kad yra vaikų, kurie gyvena bendrabutyje. Tai pamokoje ta socialinė aplinka labai trukdo. Aišku, tu gali užsidėti foną, bet įvairūs pašaliniai garsai, barniai ir keiksmožodžiai. Ne visada gali įsijungti garsiakalbį, ne visada gali atsakinėti“ (GD-2-2Mok/Soc).

Sunkumų patirdavo ir tie mokiniai, kurių šeimos išgyveno kritinį sudėtingų santykių, kuriuos paaštrino karantinas ir uždaras buvimas namuose, laikotarpį:

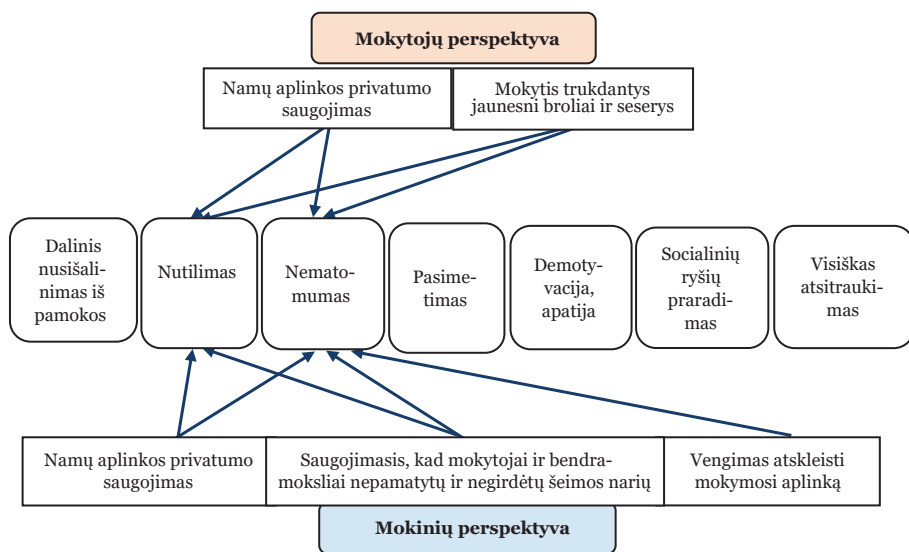


„Dar kita buvo problema, kad jie negalėjo prisijungti. Tai sudėtinga situacija šeimoje. Santykiai tarp tėvų yra įtempti, kur jau yra įsikišusios išorinės institucijos. Atrodė, na, kas čia tokio, jeigu tėvai susipykę. Tai neturi sietis su pamokom. Bet, deja, praktika rodo, kad labai siejasi. Vaikams tada irgi labai sunku susivokti, susikaupti. Jie ir į pamoką neprisijungdavo, arba vėluodavo“ (GD-20-Soc).

Karantino metu, šeimoms patiriant įvairių iššūkių, namuose situacija būdavo įtempta:

„O karantino metu retai buvo tokia šeima, kur viskas sklandžiai klostėsi. Buvo ir kitų dalykų – ir dėl darbo tėvai patirdavo įtampų, ir dėl ligos“ (GD-9-Psich).

„Kartais į kadrą ir išgėrusio tėtės riksmas „įsipyčia“ (GD-9-V).



**11 pav.** Nepalanki socialinė aplinka namuose kaip mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi, mokantis nuotoliniu būdu, veiksnys

Mokinių nutilimą ir nematomumą, mokytojų nuomone, skatino ir tai, kad užsidiarius ikimokyklinio ugdymo įstaigoms arba labai apribojus veiklą, mokiniai namuose ne tik mokydavosi, bet ir per nuotolines pamokas turėjo prižiūrėti jaunesnius brolius bei seseris. Tėvai, ypač jeigu šeimoje yra tik vienas iš jų, išeidavo į darbą, o

vaikai likdavo tvarkytis vieni. Mokiniai neįsijungdavo mikrofono ir vaizdo kameros, o mokytojui vėliau aiškindavosi:

„<...> sakydavo, aš čia brolių prižiūriu, ar čia brolis rėkavo, tai aš negirdėjau, ką jūs sakėte. Arba jeigu kai kurie ir išdrįsdavo [įsijungti mikrofoną], tai girdėdavosi tas pašalinis garsas, t. y. mažesnių brolių ir sesių trukdymas, lakstymas“ (GD-8-3Mok).

Nepalanki namų aplinka trukdydavo mokiniui visavertiškai dalyvauti nuotolinio mokymosi procese, padaugėdavo mokymosi spragų, kurių pats mokinys be pagalbos negalėdavo įveikti.

### **Mokinių perspektyva**

Mokinių refleksijos išryškino tuos pačius arba panašius veiksnius. Šie veiksniai provokavo tų pačių mokinių atsitraukimo fenomeno fazių – **nutilimo ir nematomumo – radimąsi**. Labiausiai išryškintas veiksnys – **namų aplinkos privatumo saugojimas**. Šį veiksnį nurodė ne tik nepalankioje aplinkoje gyvenantys vaikai, bet ir geromis sąlygomis gyvenantys mokiniai, pabrėždami tai, kaip savo teisę į privatumą:

„Mėgstu privatumą“ (7kl).

„Kai esu namuose, manęs niekas neturi stebėti“ (8kl).

Kitas veiksnys, paaiškėjęs išanalizavus mokinių refleksijas, yra **saugojimasis, kad mokytojai ir bendramoksliai nepamatytų ir negirdėtų šeimos narių**. Tai buvo būdinga įvairioje socialinėje aplinkoje (tiek geroje, tiek prastoje) gyvenantiems mokiniams. Paaugliai, ieškantys savo gyvenimo būdo, dažnai yra labai kritiški savo tėvų atžvilgiu, todėl nenori, kad juos matytų tokie pat kritiški bendraamžiai. Mokiniai reflektavo vengimą per vaizdo kamerą parodyti šeimos narius:

„Nes nenoriu, kad mano šeimą matytų“ (6kl).

„Šiek tiek jaudinuosi, kad kažkas įeis į kambarį“ (6kl).

„Nes kartais ateina mano mama ir sesė, ir man gėda“ (7kl).

Jie vengė bendraamžiams pademonstruoti, kad tėvai kontroliuoja jų mokymąsi arba jiems padeda:

„Nenorėjau, kad jie pamatytų mano su mama pokalbį“ (7kl).

„Nes už nugaros mama arba tėtis“ (8kl).

Mokiniai reflektavo, kad juos trikdydavo jaunesnių brolių ir seserų buvimas jų mokymosi erdvėje:

„Nes mano mažas brolis eidavo į mano kambarį. Ir man trukdydavo“ (5kl).

„Nes kambaryje yra mano mažos sesės daiktų, kas yra man gėda“ (7kl).

Mokiniai refleksijose minėjo ir nepalankią socialinę aplinką – triukšmą namuose:

„Nes namuose buvo didelis triukšmas ir buvo gėda kalbėti“ (6kl).

„Nes broliai keikiasi ir panašiai“ (7kl).

„Nes ant šunų rėkdavo mama“ (8kl).

Visų šių priežasčių nebūdavo mokyklos aplinkoje, mokantis kontaktu, todėl jos mokinius labai trikdydavo, atitraukdavo nuo mokymosi proceso ir paversdavo pasyviais dalyviais.

Dar vienas iš mokinių refleksijų iškilęs veiksnys – **vengimas atskleisti mokymosi aplinką**, kuris provokavo mokinių atsitraukimo fenomeno nematomumo fazės radimąsi. Dažniausiai minima mokinių priežastis yra netvarka jų kambaryje ar mokymosi vietoje, valgymas ir atsigėrimas prie mokytiškos skaitmeninės pamokos:

„Nes pas mane buvo betvarkė kambaryje, todėl nenorėjau rodyti jos“ (8kl).

„Nes kambarys buvo purvinas“ (6kl).

„Iš ryto nebūdavau susitvarkiusi ir susiruošusi pamokai“ (7kl).

„Kameros nesinori jungti, kadangi valgiai prie savo stalo ar nori atsigerti vandens. Ir visi tai privalo matyti? Nemanau.“ (8kl).

Taigi, mokinių nuomone, pačių mokinių nesugebėjimas laiku susitvarkyti savo darbo vietos ir aplinkos buvo pagrindinis trukdis, priverčiantis vengti įsijungti kamerą.

Mokytojai savo diskusijose itin pabrėžė tėvų atsakomybę už prastas mokinio mokymosi sąlygas. O mokiniai praktiškai nereflektavo savo tėvų atsakomybės už tinkamos mokymosi aplinkos sukūrimą, mokinio pastangų susitvarkyti ir turėti tinkamą dienos ritmą palaikymą bei kontrolę, taip pat nereflektavo tėvų atsakomybės už pačių tėvų elgesį, dėl kurio mokiniams buvo gėda.

Apibendrinant, galima teigti, kad COVID-19 pandemijos laikotarpiu mokytojų ir mokinių išgyventos patirtys leido identifikuoti mokinių atsitraukimo fenomeną, mokantis nuotoliniu būdu. Kriziniu laikotarpiu prie nuotolinio mokymosi pereita labai greitai, be išankstinio pasirengimo, todėl tiek mokytojams, tiek mokiniams, ypač turintiems mokymosi sunkumų, tai buvo nelengva patirtis. Mokytojų gerai neįvaldyta mokymosi nuotolinėje aplinkoje specifika ir mokymosi sunkumų patiriančių mokinių skaitmeninė atskirtis dėl įgūdžių stokos, likus be kontaktinės mokytojų pagalbos, geros įrangos ir neturint pakankamos tėvų paramos, buvo esminė prielaida mokinių atsitraukimo fenomenui formuotis.

Mokinio atsitraukimo fenomeno gilėjimas reiškėsi mokinio išsitraukimo ir dalyvavimo nuotolinio mokymosi procese kokybės sumažėjimu bei galimybės pačiam valdyti savo dalyvavimą ribotumais. Pirmos trys mokinio atsitraukimo fenomeno fazės – dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos, nutilimas, nematomumas – valdomos paties mokinio, nors mokinio dalyvavimas dėl jo patiriamų edukacinių ir socialinių barjerų yra pasyvus bei fragmentiškas, mokymasis yra paviršutiniškas, gali atsirasti daug mokymosi spragų. Šiame etape esančiam mokiniui pakanka konkrečius jo sutinkamus barjerus padedančios įveikti paramos ir jis gali pats visavertiškai dalyvauti nuotolinio mokymosi procese. Ketvirta mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – pasimetimas – reiškiasi mokinio gebėjimo valdyti savo dalyvavimą nuotoliniame mokymesi sunkumais. Ši fazė susijusi su mokinio skaitmeninių, savireguliacijos ir akademinų gebėjimų trūkumu, tačiau mokinys nėra praradęs mokymosi motyvacijos. Be mokytojų, specialistų ir tėvų pagalbos mokinys negali pats visavertiškai dalyvauti nuotolinio mokymosi procese. Penkta mokinio atsitraukimo fazė – demotyvacija bei apatija – daug sudėtingesnė, nes mokinys yra praradęs mokymosi motyvaciją bei prasmę dėl didelės įtampos ir nuolatinių nesėkmių, kita vertus, jis „fiziškai“ vis dar jungiasi prie nuotolinių pamokų ir yra pasiekiamas pedagogams. Tokiam mokiniui turėtų būti teikiama ne tik mokytojo, bet ir psichologo bei kitų specialistų pagalba. Šešta mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – socialinių ryšių praradimas – yra labai sunki pačiam mokiniui, nes jis patiria socialinę atskirtį bendrame mokymosi procese ir tai labai jautriai išgyvena. Tai sutrikdo jo visavertį dalyvavimą mokantis, nes jis bijo būti matomas ir kalbėti dėl galimų patyčių, išgyvena sunkius vidinius jausmus, demotyvuojančius mokyti. Šiuo atveju padėti gali ne tik mokytojų ir specialistų pagalba mokiniui, bet ir visos klasės mikroklimato keitimas. Jei mokiniams, esantiems demotyvacijos bei apatijos

ir socialinių ryšių praradimo etapuose, nepadedama, tai gali baigtis visišku jų bejėgiškumu ir atsitraukimu nuo mokymosi, kuomet mokiniai yra visiškai nepasiekiami mokyklai.

Tyrimas atskleidė svarbiausius mokinių atsitraukimo fenomeno radimąsi ir gilėjimą provokuojančius veiksnius. Vienas ryškiausiai iškilusių veiksnių yra neįtraukus nuotolinio mokymosi procesas. Remiantis mokinių perspektyva, mokymasis buvo frontalus, informacija pateikiama vienu nuobodžiu būdu – kalbant arba rodant tekstus, užduotis. Mokiniai susidūrė su įvairiais mokymosi proceso barjeriais, neigiamomis emocijomis, įgalinimo ir paramos stoka, formavosi jų žinojimo spragos, kurioms įveikti nebuvo siūlomi veiksmingi būdai, tai vedė link mokymosi prasmės praradimo. Mokytojai labiau pabrėždavo ne pamokų kokybę, įgūdžių organizuoti įtraukųjį nuotolinį mokymosi procesą stoką, bet su nuotoline mokymosi aplinka susijusius veiksnius: skaitmeninį mokinių nuovargį, mokinių nepasiekiamumą kontaktiniu būdu, pakitusį mokymosi pobūdį. Mokytojai labai išryškino savo išorinės kontrolės stoką mokiniams dėl jų kontaktinio nepasiekiamumo bei kontrolės stoką šeimose, tačiau mažai diskutavo apie tai, kas demotyvuoja mokinius, mokantis nuotoliu. Mokytojai taip pat labai mažai diskutavo apie mokinių mokymosi procese sutinkamus barjerus, kuriuos identifikavus, būtų galima rasti sprendimus, kaip juos įveikti. Mokiniai iškelė nemažai mokymosi proceso vyksmo barjerų: stringanti įranga sąlygoja praleidžiamus esminius supratimo momentus, o mokytojas jų nepakartoja; per greitas pamokos tempas, „šokinėjimas“ nuo vienos mokymosi aplinkos prie kitos, nespėjant sekti mokytojo; nuobodulys, kai pamoka neįtraukia; padidėjęs mokymosi krūvis, užduotis atliekant raštu; diskusijų trūkumas; įdomesnių mokymosi formų trūkumas ir kt. Tai rodo, kad nemažai daliai mokytojų nepavyko įtraukiojo ugdymo proceso perkelti į nuotolinę aplinką, pasinaudojant skaitmeninės aplinkos galimybėmis ir perkonstruojant kontaktinio mokymosi formas į patrauklias bei mokinių įgalinančias nuotolinio mokymosi formas.

Kitas svarbus veiksnys, provokavęs mokinių atsitraukimo fenomeną, buvo mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stoka. Tai ypač trukdė mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams. Mokinių refleksijos atskleidė visų savireguliatyviame mokymuisi aktualių gebėjimų nepakankamumą: orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimą, asmeninės mokymosi prasmės praradimą, neveiksmingas užduoties atlikimo strategijas, nepakankamus laiko, emocijų ir dėmesio valdymo gebėjimus, mokymosi aplinkos struktūravimo ir pagalbos ieškojimo sunkumus.

Mokytojai nurodė tuos pačius savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų trūkumus. Jie pripažino, kad ikipandeminiu laikotarpiu neskyrė specialaus dėmesio mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymui, be to, nuotolinio mokymosi sąlygomis taip pat labiau orientavosi į išorinę kontrolę, o ne į savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų plėtrą. Tačiau mokytojai suprato, kad tiems mokiniams, kurių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai buvo aukšti, nuotolinis mokymasis nesutrukdė pasiekti aukštų rezultatų ir džiaugtis mokymosi procesu. Dar vienas ribotumas, išskylantis iš mokytojų samprotavimų, yra tas, kad jie netiki, jog mokymosi sunkumų turintys mokiniai gali išsiugdyti savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus savo kognityvinių ir kitų galių pagrindu. Todėl tiems mokiniams, kuriems labiausiai reikia šių gebėjimų ugdymo, labiau taikomi išorinės kontrolės metodai, o ne savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymas.

Mokinių socialinių sąveikų stoka, dar vienas mokinių atsitraukimo fenomeną provokuojantis veiksnys, iškilo kaip labai reikšmingas ne tik dėl karantino ir kitų apribojimų, bet ir nuotolinio ugdymo specifikos. Mokytojai dėl techninių priežasčių ir savo gebėjimų stokos iš pradžių visai nenaudojo komandinio, grupinio darbo formų nuotolinėje aplinkoje. Tai didino socialinių sąveikų tarp mokinių trūkinėjimą ir blogino emocinį klimatą pamokose, aštrino mokinių fizinės ir socialinės izoliacijos jausmą. Mokiniai pasigedo kontaktinio bendravimo, bendro laisvalaikio praleidimo su draugais, nes šių sąveikų nebuvimas skatino nutolimą nuo draugų. Prastėjant klasės mikroklimatui, kai kurie mokiniai išgyveno socialinės izoliacijos, nuolatinio vienišumo, internetinių patyčių baimę. Mokytojai nurodė ne tik mokinių socialinių sąveikų stoką, bet ir jų tarpusavio sąveikų specifiką nuotolinėje aplinkoje – negalėjimą stebėti kitų grįžtamojo ryšio, neformalaus bendravimo normų pajautos praradimą. Tai didina nesaugumą, atsargumą bendraujant, internetinių patyčių baimę. Dėl mokymosi namuose, prastoje sociokultūrinėje aplinkoje, kai kurie mokiniai, mokytojų nuomone, prarado jau turėtus, mokykloje įgytus socialinius įgūdžius. Mokinių socialinių sąveikų praradimas didina emocinę įtampą mokantis, mažina mokymosi vienam iš kito, paramos teikimo vienas kitam galimybes, taigi, prarandamas vienas iš sėkmingo mokymosi komponentų.

Nuolatinės mokymosi nesėkmės, ypač jeigu jos matomos viešai (kuo pasižymi frontalusis nuotolinio mokymosi procesas), provokuoja mokinių nepasitikėjimą savimi ir savo gebėjimais. Kraštutinės nepasitikėjimo savimi formos yra labai kritiškas požiūris į save, savęs nepriėmimas tokio, koks esi, socialinės baimės – būti

matomam ir girdimam. Mokytojai taip pat pastebi mokinių nepasitikėjimą savimi, jų viešos nesėkmės baimę, tačiau mažiau reflektuoja tai, kokie nuotolinio mokymosi organizavimo ypatumai tai išprovokuoja, kiek viešos nesėkmės baimė priklauso nuo klaidos interpretavimo, siejimo su vertinimu ir pan.

Nepalanki socialinė aplinka namuose taip pat buvo veiksnys, provokuojantis mokinių atsitraukimo fenomeną. Išanalizavus mokinių refleksijas, išryškėjo vengimas, kad kiti mokiniai ir mokytojai nepamatytų, kas vyksta namuose, už tai savotiškai prisiimant atsakomybę sau. O mokytojai pabrėžė tėvų atsakomybę už prastas mokinio mokymosi sąlygas namuose. Šeima ne tik kad nepadėdavo vaikui mokytis, bet vaikas dar ir negalėdavo būti nuolat įsijungęs mikrofono ir vaizdo kameros, kad apsaugotų šeimos privatumą.

Kuriant e. mokymosi ir e. įtraukties sistemas, aktualu atsižvelgti į visus šiuos veiksnius, rasti jų eliminavimo sprendimus, siekiant įtraukaus, veiksmingo, mokinių tarpusavio sąveikas plėtojančio, mokinius įgalinančio nuotolinio mokymosi proceso.

Sutelktosios grupės diskusijos su mokytojais, mokyklų vadovais ir švietimo pagalbos specialistais medžiaga atskleidė lig šiol kitų tyrėjų neidentifikuotą mokinio atsitraukimo fenomeną, mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos sąlygomis. Atsitraukimo fenomenui būdingos fazės: dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos; nutilimas; nematomumas; pasimetimas; demotyvacija, apatija; socialinių ryšių praradimas; išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas. Mokytojų nuomone, mokymosi sunkumų patiriančių mokinių atsitraukimo fenomenas susiformavo dėl greito ir visiško perėjimo prie nuotolinio mokymosi be pasirengimo, tiesiog po mokinių atostogų, dėl mokymosi sunkumų turinčių mokinių skaitmeninės atskirties bei dvigubo pažeidžiamumo sąlygų. Kitų tyrėjų atlikti tyrimai taip pat rodo, kad COVID-19 pandemijos situacija sudarė dvigubo nepalankumo sąlygas mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams visavertiškai dalyvauti nuotolinio mokymosi procese (Skipp, Smith, Wall, 2021). Remiantis mokytojų, o ypač mokinių, požiūriu, mokinio atsitraukimas yra skausmingas procesas, lydimas vis didesnio nepasitikėjimo savimi ir savo gebėjimais, žemo savęs vertinimo, savęs nepriėmimo, nerimo, jaudulio, baimės, gėdos emocijų. Daugelio autorių atliktuose tyrimuose vardijami atskiri sunkumai, su kuriais susidūrė mokiniai (Queiroz, Simonette, Spina, 2021; Skipp, Smith, Wall, 2021; Melo, Simoes, 2021), tačiau mokinių elgsena nesusisteminta į skirtingo gilumo fazes, kurias galima interpretuoti kaip holistinį mokinių atsitraukimo fenomeną, mokantis nuotoliniu būdu.

Kaip vienas svarbiausių edukacinių veiksnių, sąlygojusių mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi, buvo neįtraukus nuotolinio mokymosi procesas, sukūręs mokiniams daug mokymosi barjerų ir sumažinęs paramos bei pagalbos galimybes. Įtraukiojo organizavimo ypatumus COVID-19 pandemijos sąlygomis tyrinėjo ir kiti mokslininkai, išvelgdami paramos mokiniams sumažėjimo aspektą (Levterova-Gadjalova, Tsokov, 2021). Tačiau jie tyrimo įžvalgų nesiejo su mokinių atsitraukimu iš mokymosi proceso.

Dar vienas labai reikšmingas veiksnys, provokavęs atsitraukimo fenomeno radi- mąsi, yra mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų nepakankamumas. Kiti tyrėjai šį veiksnių taip pat išskiria kaip labai aktualų, mokantis nuotoliu (Hlioui, Aloui, Gargouri, 2021). Šiame tyrime dalyvavę mokytojai pripažino, kad mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymui skyrė mažai dėmesio, labiau orien- tavosi į išorinę kontrolę, kuri nebuvo veiksminga.

Taip pat išskirta atsitraukimo fenomeną provokavusi mokinių socialinių sąveikų stoka. Praradus kontaktinius mokinių tarpusavio ryšius dėl karantino, nebuvo pa- sinaudota nuotolinės mokymosi aplinkos galimybėmis modeliuoti bendradarbia- vimu, grupiniu darbu grindžiamą mokymąsi. Mokiniai prarado galimybes, kurias kiti tyrėjai įvardija kaip esminį mokymosi komponentą – mokytiis vieniems iš kitų, remiant vienam kitą geranoriškoje aplinkoje (Lim ir kt., 2020; Morocco ir kt., 2001; Gratton, 2019; Moore ir kt., 2020).

Mokantis nuotoliu patiriamos mokymosi nesėkmės, ypač dėl to, kad jos labiau matomos viešai, turėjo didelį poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių ne- pasitikėjimui savimi ir savo gebėjimais. Tai taip pat provokavo atsitraukimo feno- meno formavimąsi. Mokymo procesui trūko mokinius įgalinančio poveikio, kuris, kitų tyrėjų nuomone, turi esminį poveikį mokinio pasitikėjimui savimi ir gebėjimui valdyti savo mokymosi procesą (Dişlen Dağgöl, 2020).

Mokymuisi iš mokyklos persikėlus į namus, daug reikšmingesniu veiksmiu tapo socioekonominė aplinka šeimose. Nepalanki aplinka labai trukdė mokiniams visa- vertiškai dalyvauti nuotolinio mokymosi procese ir provokavo mokinių atsitrau- kimo fenomeną. Kiti tyrėjai socialines namų aplinkos problemas taip pat interpre- tavo kaip turinčias negatyvų poveikį mokinių mokymuisi (Pozzoli, Gini, Scrimin, 2021; Yildirim, Mountford-Zimdars, 2021).

Siekiant išvengti mokinį traumuojančio atsitraukimo fenomeno, mokytojams būtina pastebėti, kada mokinys atsiduria pirmosiose atsitraukimo fazėse, ir keisti



ugdymo procesą, kad jis taptų įtraukiančiu, mokiniui prasmingu, mokinį paremiančiu, savireguliatyvų mokymąsi skatinančiu procesu. Jei mokinyms yra gilesnėse fazėse, būtina ne tik prasmingai modeliuoti ugdymo procesą, bet ir teikti mokiniui bei jo šeimai būtiną specialistų pagalbą.

## LITERATŪRA

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In *The Sage Handbook of Special Education*, L. Florian (Ed.), London, Sage, 146–159.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*.
- Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Cesnaviciene, J., Daugirdiene, A., Kemeryte-Ivanauskiene, E., Nedzinskaite-Maciuniene, R. (2021). Sustainable School Environment as a Landscape for Secondary School Students' Engagement in Learning. *Sustainability*, 13, 11714, 1–17. <https://doi.org/10.3390/su132111714>
- Buchner, M. T., Proyer, M. (2020). From special to inclusive education policies in Austria—developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83–94.
- Canet-Juric, L., Trud, R. G., Galli, J.I., López-Morales, H., Del Valle, M., & Andrés, M. L. (2021). Are Our Children Engaged with School in the Era of Covid-19? *Journal of Psychological & Educational Research*, 29(1), 116–139.
- Chen, F. S., Ke, H. S., Chen, Y. C. (2020). Online Learning as a Panacea? An Empirical Study to Discuss Problem-Based Cooperative Learning in Taiwan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(18), 251–259. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i18.15079>
- Cho, M. H., Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
- Dişlen Dağgöl, G. (2020). Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context. *Participatory Educational Research (PER)*, 7(3), 21–37. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.33.7.3>
- Florian, L., Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
- Galkienė, A. (Ed.). (2017). *Inclusion in Socio-Educational Frames. Inclusive School Cases In Four European Countries*. Vilnius, Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Galkienė, A., Monkevičienė, O. (Eds.). (2021). *Improving Inclusive Education through universal Design for Learning*. Springer.
- Gratton, R. (2019). Collaboration in students' learning: the student experience. *NASEN, Support for Learning*, 34(3), 224–276. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12261>

- Hlioui, F., Aloui, N., Gargouri, F. (2021). A withdrawal prediction model of at-risk learners based on behavioural indicators. *International Journal of Web-Based Learning and teaching Technologies*, 16(2), 32–53. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2021030103>
- Yildirim, H., Mountford-Zimdars, A. (2021). The Impact of Home Learning on Parents of Children with Special Educational Needs (SEN) During Covid-19 School Closure in the United Kingdom (UK). *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July, 4476–4486.
- Jon-Chao, H., Yi-Fang, L., Jian-Hong, Y. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality & Individual Differences*, 174, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Levterova-Gadjalova, D., Tsokov, G. (2021). Model of inclusive education for students with SEN in COVID 19 Conditions. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings*, 11777–11783. IATED academy.
- Lim, C. L., Jalil, H. A., Ma'rof, A. M., Saad, W. Z. (2020). Peer Learning, Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Blended Learning Courses: A Structural Equation Modeling Approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 110–125.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Meier, B. S., Rossi, K. A. (2020). Removing instructional barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82–88. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1729639>
- Melo, M. N. H., Simões, F. (2021). Lockdown Impact on Adolescent Students. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July, 5223–5227. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1075>
- Moore, B., Smith, C., Boardman, A., Ferrell, A. (2020). Using Video Self Reflection to Support Collaborative Learning for Students With Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 53(1), 52–59. <http://dx.doi.org/10.1177/0040059920901860>
- Morocco, C. C., Hindin, A., Mata-Aguilar, C., Clark-Chiarelli, N. (2001). Building a deep understanding of literature with middle-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 24, 47–58.
- Nili, A., Tate, M., Johnstone, D. (2017). A framework and approach for analysis of focus group Data in information systems research. *Communications of the Association for Information Systems*, 40, 1–25. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04001>
- Ozer, O., Akçayoğlu, D. I. (2021). Examining the Roles of Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulated Learning and Foreign Language Anxiety in the Academic Achievement of Tertiary EFL Learners. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 357–372. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.43.8.2>
- Pozzoli, T., Gini, G., Sara Scrimin, S. (2021). Distance learning during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of family, school, and individual factors. *School Psychology*. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1037/spq0000437>
- Queiroz, V., Simonette, M., Spina, E. (2021). Collaborative learning and the challenges in the virtual environment. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings*, 7422–7425. IATED academy.
- Ramberg, J., Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101.

- Rose, D. H., Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381–391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (125–151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sencibaugh, J. M., Sencibaugh, A.M. (2016). An Analysis of Cooperative Learning Approaches for Students with Learning Disabilities. *Education*, 136(3), 356–364.
- Skipp, A., Smith, S., Wall, D. (2021). Learning from the COVID crisis for educating children and young people with SEN/disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 168–184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12513>
- Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai*. Principai ir metodai. Vaga.

### 3.2.4. Edukacinės pagalbos mokiniams organizavimas: nuotolinio mokymosi patirtys

*Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė*

Mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, dalyvavimas bendrame mokymosi procese aktualizuoja pagalbos mokantis poreikį. Šis poreikis tapo ypač aktualus nuotolinio mokymosi laikotarpiu ir pagalbai telkė pedagogus bei mokinių tėvus (4 lentelė).

**4 lentelė.** Pagalbos organizavimo formos mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų, nuotolinio mokymosi metu

Pagalbos mokiniui formos	Pagalbos organizavimo formos
<i>Specialisto pagalba mokiniui</i>	Individuali pagalba mokiniui Pagalba mažose grupėse Pagalba dalyvaujant bendrame mokymosi procese
<i>Pagalba priežiūros grupėje</i>	Pagalba užtikrinant ugdymo prieinamumą Sąlygų sudarymas dalyvauti bendrame mokymosi procese
<i>Tėvų pagalba mokiniui</i>	Pagalba susiorganizavimo procesuose Pagalba mokantis

#### Specialisto pagalba mokantis

Sutelktųjų grupių diskusijų su mokyklų komandomis (mokytojais ir specialistais) metu bei stebėtų pamokų aptarimuose, išryškėjo specialiųjų pedagogų pagalba kaip dominuojanti pagalbos forma mokyklose.

**Individuali pagalba mokiniui.** Aptardami pagalbos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, formas nuotolinio mokymosi metu, mokytojai ir specialieji pedagogai pabrėžė individualią pagalbą mokiniui. Populiariausia jos forma perkelta iš ugdymo organizavimo kontaktiniu būdu patirties – mokinio konkretaus dalyko mokymasis kartu su specialiuoju pedagogu.

„Mano dalykas yra sunkus, bet pas mus mokykloje yra gera praktika – 9–10 klasėse yra po du mokinius su specializuota programa, tai su jais per mano dalyką dirba specialioji pedagogė, kuri tikrai turi žinių. Nors ir pačios lankome kursus, pasidomime, bet man tai buvo didžiulė parama“ (GD-13-5Mok).

Nors mokytojai supranta savo dalyko sudėtingumą ir specifiškumą, vis dėlto jo mokymą perduoda specialiajam pedagogui. Tai darydami jie pabrėžia ne dalyko mokymo, o specifines mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, ugdymo organizavimo problemas. Mokytojai teigia, kad jie yra įgiję žinių apie įtraukiojo ugdymo organizavimą, tačiau taikoma praktika rodo, kad vis dar stokojama gebėjimų kelti lanksčius ugdymo tikslus ir siūlyti mokiniams ne vieną, bet įvairių, mokiniams prieinamų mokymosi būdų šiems tikslams bendrame ugdymosi procese pasiekti, mokantis kartu su kitais mokiniais. Mokinių mokymo perdavimą specialiajam pedagogui mokytojai traktuoja kaip pagalbą sau, kuri sudaro galimybę ugdyti homogenišką mokinių grupę.

„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... <...>, kai spec. pedagogė atėjo su pagalba, tai buvo didelis sprendimas, labai geras“ (GD-13-8Mok).

Sprendimai formuoti homogeniškas mokinių grupes, atskiriant kai kuriuos mokinius nuo visos klasės, priimami tada, kai mokytojas ugdymą organizuoja taikydamas tradicinio ugdymo priegą. Siekiant standartizuoto akademinio tikslo ir taikant vieną ugdymo būdą visai klasei, mokytojui aktyviai dominuojant žinių perdavimo, jų taikymo ir pasiekimų įvertinimo procesuose, nelieka galimybės asmeniškai skirti dėmesio atskiriems mokiniams arba suburti kartu besimokančias mokinių grupes, jiems patikint tarpasmeninio mokymosi teisę.

Sutelktųjų grupių diskusijoje buvo pabrėžiama ir specializuota specialiojo pedagogo pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

„Specialioji pedagogė visada turėjo užsiėmimus individualius taip pat, atskirai su jais – specialiąsias pamokas“ (GD-21-1V/Mok).

Vadovaujantis Bendraisiais pagrindinio ir vidurinio ugdymo planais, specialiosios pamokos yra skirtos „įgimtiems ar įgytiems sutrikimams kompensuoti, išskirtiniams asmens gabumams ugdyti“<sup>4</sup>. Jos yra organizuojamos mokiniams, turintiems klausos, regos, kalbos ar intelekto sutrikimą, siekiant įgyti specifinių, jiems būtinų gebėjimų, kurie turėtų didinti galimybę dalyvauti bendrame mokymosi procese. Tyrimo rezultatai rodo, kad specialieji pedagogai izoliacijos sąlygomis rado būdų, kaip tęsti šiuos užsiėmimus, tačiau diskusijose neišryškėjo, ar (ir, jei taip, kaip) šio ugdymo rezultatai didino bendro mokymosi galimybes.

**Pagalbą mažose grupėse** mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų, teikė ir pats mokytojas.

„Pasilikdavau kelis vaikus – kitus „uždarau į kambarius“ – pasilieku su keliais vaikais ir tada jie pradeda šnekėti. O taip – pasikavoja. Tie spec. poreikių vaikai tiek savimi nepasitiki – būna pasislėpę, kad ir prisijungę, bet bando nešnekėti, nedalyvauti visiškai“ (GD-13-11Mok).

Pagrindinę mokinių grupę išsiuntus į atskirus nuotolinio mokymosi platformos kambarius, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, sukuriama sąlygos pasinaudoti tik jiems skiriamu mokytojo dėmesiu. Tuo metu mokiniai tik jiems priimtiniu lygmeniu ir būdais tiesiogiai bendrauja su mokytoju, tačiau praranda galimybę ugdytis dalyvavimo bendrame mokymosi procese įgūdžius ir intensyviai bei veiksmingai išnaudoti visą mokymosi laiką. Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, suskirstomi į homogeniškas grupes savarankiškam mokymuisi, bendradarbiaujant vieni su kitais, ir tai stiprina jų savivaldžio mokymosi gebėjimus. Tačiau natūralu, kad, ribojant mokymąsi heterogeniškose grupėse, ribojama galimybė, mokantis kartu, mokytis vieniems iš kitų, giliau pažinti vieniems kitus, suprasti ir priimti tarpasmeninius skirtumus, atsiranda didesnė patyčių rizika. Šio

<sup>4</sup> LR Švietimo mokslo ir sporto ministro įsakymas „Dėl 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“, 2019 m. balandžio 15 d. Nr. V-417.

tyrimo rezultatai labai ryškiai fiksavo patyčias, mokantis nuotoliniu būdu, kurios skatino mokinių atsiribojimą ir atsitraukimą iš bendros mokymosi aplinkos (žr. 3.2.3 poskyrį). Kita vertus, lankstaus bendro mokymosi proceso ribotumai kuria apribojimus visų mokinių visaverčiam dalyvavimui, maksimaliai ir veiksmingai išnaudojant visą mokymosi laiką.

**Pagalba dalyvaujant bendrame mokymosi procese.** Diskriminuojančio individualios pagalbos poveikio išvengti padeda atvejai, kai pagalbos specialistas ar mokytojo padėjėjas ateina į klasę, kur yra mokinys, ir padeda jam dalyvauti bendrame mokymosi procese.

„<...> Reikėjo, kad šalia jų būtų žmogus. Mano atveju tas žmogus buvo spec. pedagogė, kuri ir atsisėdo šalia tų vaikų. Mes tarėmės nuolat, kiekvieną savaitę, kuriam vaikui reikia pagalbėti“ (GD-13-8Mok).

„Dar apie padėjėją – jis ne tai kad padeda, kad jūs sėdėkit ir klausykit, bet tuo, kad jis klausosi, ką aš aiškinu, tada jiems peraiškina ir jie dirba...“ (GD-13-11Mok).

Mokinys, patiriantis paramą bendrame mokymosi procese, gauna dvejoją kokybiško mokymosi poveikį. Jis girdi mokytoją, mato klasės draugų veiklas, turi galimybę į jas jungtis ir naudojasi specialisto arba mokytojo padėjėjo teikiama pagalba. Tokiu būdu užtikrinamas mokinio dalyvavimas pamokoje kartu su kitais mokiniais. Šios pagalbos veiksmingumas visuminio mokinio ugdymo požiūriu priklauso nuo to, kaip yra organizuojama specialisto ar mokytojo padėjėjo pagalba klasėje. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad nuolat šalia mokinio esantis suaugęs pagalbos teikėjas suponuoja silpno, nuolatinės pagalbos reikalingo žmogaus naratyvą globojamo mokinio atžvilgiu, kuris daro poveikį tarpasmeniniams santykiams ir mokinio pasitikėjimui savimi (Florian, Black-Hawkins, 2011; Boothh, 2011). Tačiau bendra mokytojo ir pagalbos specialisto veikla klasėje, paremiant mokytojo vadovavimą visų mokinių mokymuisi, mažina mokinio vidinės atskirties patirtis.

**Pagalba priežiūros grupėje.** Karantino metu per COVID-19 pandemiją vaikai iš pažeidžiamų šeimų arba dėl kitų priežasčių turėję ribotas galimybes dalyvauti

mokymosi procese nuotoliniu būdu iš namų, LR Vyriausybės nustatyta tvarka<sup>5</sup> galėjo ateiti į mokyklą ir mokytis joje bei gauti reikalingą pagalbą.

„Buvo teikiama pagalba sunkumų patiriantiems vaikams. Tai ne tik tiems, kuriems nesisekė mokytis, bet ir tiems, kurie namuose neturėjo galimybių. Vaiko gerovės komisijos sprendimu, jie mokėsi mokykloje...“ (GD-4-6Mok).

Stebint realią vaikų situaciją ir siekiant užtikrinti ugdymo prieinamumą visiems mokiniams, mokyklų Vaiko gerovės komisijos sprendimu kai kuriems mokiniams buvo siūloma atvykti į mokyklą ir dalyvauti ugdymo procese nuotoliniu būdu, naudojantis mokyklos kompiuterine įranga. Kai kuriems mokiniams buvo sudaromos sąlygos mokykloje naudotis mokymosi priemonėmis ir kartu gauti tiesioginę ugdymo pagalbą mokantis. Mokyklų bendruomenės šiai pagalbai telkė ne vien tik švietimo pagalbos teikėjus, bet ir kitus mokyklos darbuotojus, kurie galėjo šalia tiesioginių savo pareigų jungtis į „pagalbos“ grupę. Pagalbos pobūdis mokiniui priklausė nuo konkrečių jo poreikių.

„Tiems vaikams, kuriems buvo mokytis sunku, jie buvo pakviesti į mokyklą. Visa komanda, psichologė, direktorė, pavaduotoja, visi jiems padėjo“ (GD-4-6Mok).

Tokiu būdu Lietuvoje buvo sprendžiamas kiek galima labiau kokybiško ugdymo prieinamumo visiems mokiniams klausimas.

**Trumpalaikė pagalba** buvo teikiama tiems mokiniams, kurie patyrė sunkumų dėl kai kurių įgūdžių stokos ir negalėjo sulaukti reikalingos paramos savo šeimoje. Dažniausiai, teikiant tokią pagalbą, buvo siekiama įveikti barjerus, ribojančius ugdymo prieinamumą dėl mokinio įgūdžių stokos. Ji apsiribojo trumpalaikėmis intervencijomis, pavyzdžiui, pagalba įvaldyti technologijas arba įgyti tam tikrų mokymosi įgūdžių.

„Buvo kiti, kurie nežinojo, kaip naudotis technologijomis, ir jiems užteko ir vieno karto, kai jie įėjo į režimą, tai baigdavosi. Tie, kurie labai nenorėjo lankyti mokyklos, susitvarkydavo labai greitai. Užtekdavo ir savaitės. O kai kurie net nepradėdavo tos „ligoninės“ lankyti, tėveliai išsprendė“ (GD-19-3Soc/Mok).

<sup>5</sup> LR nutarimas dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2020 m. lapkričio 4 d. nutarimo Nr. 1226 „Dėl karantino Lietuvos Respublikos teritorijoje paskelbimo“ pakeitimo 2021 m. sausio 20 d. Nr. 29, 2.2.9.9.2. punktai

Tokia pagalba turėjo dvejopą poveikį mokiniui. Iš vienos pusės, trumpalaikė pagalba padėjo mokiniams išspręsti konkrečias problemas, iškilusias jų mokymosi praktikoje. Mokiniai, išmokę naudotis kompiuterine įranga arba įveikę susidariusias mokymosi spragas, galėjo tęsti mokymąsi nuotoliniu būdu iš namų. Iš kitos pusės, sutelktas mokinių dėmesys į konkrečios savo problemos išsprendimą ir perspektyvą tęsti mokymąsi jiems labiau priimtiniu būdu (šiuo atveju – mokytis, likus namuose), stiprino savivaldžio mokymosi įgūdžius.

**Ilgalaikė pagalba** priežiūros grupėje buvo teikiama tiems mokiniams, kurie neturėjo galimybės mokytis namuose, nes stokojo savarankiško mokymosi gebėjimų, o pagalbos iš šeimos sulaukti negalėjo.

„Teikia individualią pagalbą, „priežiūrą“, kaip vadinam, nuo sausio mėnesio pabaigos 5-ą klasių mokiniams. Tie vaikai neturi specialiųjų poreikių. Jie tik bus tiriami Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje. Aš pastebėjau, kad šie vaikai turi labai mažai pasitikėjimo savo galia, kad jie padarys, įveiks“ (GD-18-3Soc).

Mokiniai, atvykę į mokyklą ir dalyvaujantys „priežiūros“ grupėje, buvo paskirstomi į mažas grupes ir nuotoliniu būdu jungėsi į pamoką. Kartu su jais pamoką stebėjo ir mokiniams padedantys specialistai, kiti mokyklos darbuotojai arba savanoriai. Tokiu būdu buvo sudarytos sąlygos mokiniams ne tik dalyvauti bendrame mokymosi procese, bet tuo pačiu metu gauti paramą, kai mokiniai sutinka mokymosi barjerų. „Pagalbos“ grupėje dalyvavusi socialinė pedagogė ir mokytoja pasakoja:

„Mokytojo padėjėjo naujas vaidmuo – jis pats sprendė matematiką, gilinosi – aš kai nelabai matematikoje „gaudausi“, smagu buvo žiūrėti, kaip jisai sprendžia uždavinius su specialiųjų poreikių mokiniu. Ne vien matematiką ir kitus dalykus kartu darydavo – ne tik kad prižiūrėti juos, bet ir kartu dalyvavo ugdymo procese“ (GD-13-4Soc/Mok).

Pagalbos teikėjas, tapęs bendro mokymosi dalimi, gali lanksčiai reaguoti į konkrečius mokinio poreikius, mokydamas vaiką suprasti savo problemą ir rasti veiksmingus sprendimo būdus. Pedagogų teigimu, ši pagalba buvo labai veiksminga ir tiems mokiniams, kurie turėjo susikaupusių spragų ir nesugebėjo savarankiškai jų įveikti. Pagalbos teikėjai priežiūros grupėje padėjo jiems susimodeliuoti žingsnius,



sprendžiant susikaupusias problemas: susiplanuoti laiką, susistruktūruoti mokymosi medžiagą, nusistatyti prioritetus ir palaiapsniui įveikti sunkumus.

„Tai skaidėm. Šiandieną tiktai tiek. Kitus dalykus tu pamiršti, šiandieną yra geografija, kitą dieną yra vokiečių kalba. Tiktai tiek“ (GD-18-4V).

Tokiu būdu mokiniai mokėsi ne tik dalyko, tačiau ugdėsi mokymosi organizavimo įgūdžius, kurių jiems ypač trūko. Tyrimo rezultatai rodo, kad, perėjus į nuotolinę mokymąsi, šių įgūdžių stoka išryškėjo daugumai mokinių. Nors, pedagogų manymu, priežiūros grupės veikla buvo veiksminga, tačiau ne visiems mokiniams ir ne visų mokinių tėvams ji buvo priimtina.

„Tačiau buvo vaikų, kurių mes neprisikvietėm. Buvo vaikai, kuriems tikrai reikėjo, bet tėvai rasdavo priežasčių, kad serga, kad stresą jaučia, dar yra kokios nors priežastys. Buvo ir tokie atvejai, kuriems negalėjom suteikt tos pagalbos, kurią būtų mėmė galėję suteikti. Buvo tėvai, kurie patys kreipėsi, bet vaikas nenorėjo. Įvairiausių variantų buvo. Bet pirmas kontaktas buvo mokytojas. Mokytojas pasakė, kuriam vaikui tikslinga būtų“ (GD-18-4V).

Mokytojai, pažindami savo mokinius, kai kuriems mokiniams rekomendavo lankyti šią grupę, tačiau šeimas ir mokinius trikdė paslaugos pavadinimas „priežiūros grupė“. Todėl mokyklos atstovai šio pavadinimo nevartojo, paslaugą vadindami „pagalbos grupe“ arba, juokaudami – „ligonine“. Tokiu būdu, susiklosčius aplinkybėms, kai reikėjo ieškoti netipiškų pagalbos formų mokinių mokymuisi gerinti, mokytojai ir pagalbos specialistai turėjo galimybę išbandyti naujus būdus ir vertinti jų veiksmingumą.

Vis tik ne visi mokiniai ir jų tėvai pagalbą priėmė kaip paramą mokiniui. Kai kurie mokiniai mokyklos lankymą, kai visi mokosi namuose, suprato kaip bausmę už patiriamas nesėkmes.

„Man susidarė įspūdis, kad tie specialiųjų poreikių vaikai, kurie mokėsi mokykloje, kai visi vaikai mokėsi namie, suvokė ėjimą į mokyklą kaip bausmę ir tai jiems nepadėjo – nes kodėl visi gali būti namie, o jie – ne. Iš jų taško tai nebuvo pagalba, nors ir kalbėjome jiems, kad tai dėl jūsų, kad pažymiai geresni būtų, kad suprastumėte geriau, bet jiems atrodė, kad už kažką juos baudžia“ (GD-13-3Spec).

Tyrimo radiniai rodo, kad ir ekstremaliomis sąlygomis nuolat iškyla vis nauji iššūkiai visiems mokiniams, vis dėlto pagalba, išskirianti mokinius iš kitų, turi tendenciją suponuoti nepriimtina silpnumo konotaciją, neatsižvelgiant į tai, kad veiksmai yra modeliuojami mokinio naudai ir gali padėti pasiekti asmeninės pažangos. Ši patirtis rodo, kad ugdymo sistemoje, kurioje dominuoja tradicinis akademinio tikslo siekimas, mokymosi praktikoje išskylančios nesėkmės yra traktuojamos kaip mokymosi veiklos trūkumas, bet ne natūrali mokymosi proceso dalis, kurioje taip pat įgyjama svarbių įgūdžių.

### **Tėvų pagalba mokiniui**

COVID-19 pandemijos išprovokuotos ekstremalios mokymosi sąlygos išryškino tėvų dalyvavimo vaikų mokymosi procesuose svarbą, jo pobūdį ir bendradarbiavimo ryšių su mokytojais ypatumus. Sutelktųjų grupių diskusijų metu analizuodami tėvų pagalbą savo vaikams, mokytojai išskyrė tokius vaiko priežiūros vaidmenis, kaip savitvarka, higiena, vaiko laiko valdymas ir kitus, vaiko dalyvavimą klasės darbe užtikrinančius klausimus.

„Tėvai. Jie nuotoliniame ugdyme tapo labai svarbūs. Žinoma, jie turi eiti į darbą, bet taip pat turi užtikrinti, kad vaikas jungtųsi ir nepramiegotų pamokų“ (GD-7-9Mok).

Mokytojai pripažįsta, kad mokymosi procesui persikėlus į virtualią erdvę, o klasės aplinką pakeitus namų aplinka, tėvų dalyvavimas vaiko mokymosi procesuose tapo ypač aktualus ir vertingas.

„Bendradarbiavimas tai labai gerai. Jeigu mama pastūmėja, duoda užuominą“ (GD-19-2Mok)

Tačiau tarp pedagogų pakankamai garsiai skamba abejonė dėl tėvų pagalbos racionalumo ir veiksmingumo, padedant mokytis dalyko. Ši abejonė persmelkta tikėjimu, jog tėvai veikiau atlieka užduotis už vaikus, nei geba padėti jiems suprasti analizuojamą medžiagą.

„Papildomas mamos aiškinimas nėra padarymas už vaiką. Jeigu mama papildomai paaiškina, yra gerai“ (GD-19-6Mok).

„Buvo dar tokia problema, kad mamos darydavo ir vyresnių vaikų, ne tik pradinukų, darbus. Lauki, lauki, delsia, o paskui gauni padarytą darbą geriau nei įprastai“ (GD-19-2Mok).

Šios mokytojų mintys išreiškia nepasitikėjimo nuostatas ne tik tėvais, bet ir silpnesniais mokiniais. Neigiama pedagogų nuostata į mokinių gebėjimus siekti aukštesnių rezultatų gali tapti rimta kliūtimi jų saviveiksmingumo vystymuisi ir pasiekimų progresavimui. Tuo pačiu, pedagogų nuostata, išreiškianti tikėjimą tėvų gebėjimu palaikyti ir prižiūrėti savo vaikus ir abejonę dėl gebėjimo teikti racionalią pagalbą jiems mokantis, riboja racionalaus mokytojų ir mokinių tėvų bendradarbiavimo galimybę.

„Turėjau atvejų, kai į mokyklą sugrįžę vaikai parodė pažangą. Bet tada tėvų pagalba buvo motyvavimas, skatinimas, kad jis turi laikytis tvarkaraščio, pažiūrėjimas ar padarytos visos užduotys – tikrinamas dienynas, bet nesikišama į patį mokymosi procesą dalyko prasme“ (GD-19-6Mok).

Akivaizdus mokyklos ir šeimos funkcijų atskyrimas, neieškant bendravimo ir bendradarbiavimo galimybių, liudija apie vis dar labai ryškų mokytojo dominavimą mokinių mokymosi procesuose, tikint žinių perdavimo, bet ne jų atradimo mokantis, idėja. Tokia nuostata atspindi tradicinio ugdymo dominavimą netgi tada, kai aplinkybės lėmė netradicinio mokymosi situaciją. Analizuojant šio tyrimo medžiagą, nepavyko rasti atvejų, kai pedagogai bendradarbiavo su mokinių tėvais, padėdami jiems suprasti, kaip jų vaikai mokosi ir kaip jiems, susidūrus su mokymosi kliūtimi, reikėtų padėti. Neaptikta atvejų, kai mokytojai kūrė bendradarbiavimo ryšius, siekdami giliau „panardinti“ tėvus į mokinių mokymosi procesus, aptariant mokymosi organizavimo ir mokymosi turinio analizavimo principus, taip siekiant didesnio tėvų tikėjimo žinių ir gebėjimų, kuriuos mokinys įgyja mokydamasis, nei gaunamo pažymio vertingumu, bei mokiniui išplečiant racionalaus mokymosi aplinką nuo mokyklos iki namų ir įgyjant didesnio tikėjimo partnerystę su mokinių tėvais.

## LITERATŪRA

- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41, 303–318.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813–828

### 3.2.5. Įtraukiojo ugdymo organizavimas, taikant UDM principus: mokytojų patirtys

*Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė*

#### Mokinių įsitraukimą į mokymąsi skatinanti praktika

Mokiniams įsitraukus į mokymosi procesą, pasiekiamas veiksmingas ir aktyvus mokinių dalyvavimas mokymosi veiklose. Mokantis nuotoliniu būdu, mokinių dalyvavimo aktyvavimas tapo ypač aktualia problema. Mokytojų manymu, nuteikti mokinius aktyviam dalyvavimui nuotolinio mokymosi procese pavyko kryptingai planuojant ir mokiniams pasiūlant aktualų, skatinantį pozityvias emocijas mokymosi turinį ir procesą (5 lentelė).

**5 lentelė.** Mokinių įsitraukimą į mokymąsi skatinantys veiksmai

Dalyvavimą skatinantys veiksniai	Mokytojų sprendimai
<i>Mokinių sudominimas</i>	Mokytojo nusiteikimas susitikimui su mokiniais Mokymosi turinio aktualizavimas mokinių patirties kontekste Informacijos pateikimas skirtingo modalumo pojūčiams ir suvokimui
Sėkmingų patirčių išgyvenimas	Sėkmės pabrėžimas Sėkmingos patirties perdavimas per artimuosius Viešas sėkmės išgyvenimas Kolektyvinis sėkmės siekimas

#### Mokinių sudominimas

**Mokytojo nusiteikimas susitikimui su mokiniais.** Nuotolinio mokymosi laikotarpiu, kai neverbalinės komunikacijos galimybės tarpasmeninėje mokinių-mokinių ir mokinių-mokytojų sąveikoje buvo smarkiai apribotos, mokytojo laikysena, nusiteikimas, pastangos sukurti santykį ir intrigą, įvedančią į analizuojamą problemą, įgavo didesnę prasmę, siekiant sutelkti mokinių dėmesį ir pažadinti tolesnių įvykių lūkestį.

„Ir klasėje vykdavo tas „šūvis“ pirmasis, kaip tu juos užkalbini, pažadini“ (GD-21V/Mok).

Mokytojų teigimu, labai svarbu „pagauti“ mokinius, juos sudominti tuo, kas vyksta, jau pirmomis pamokos minutėmis bei palaikyti susidomėjimą per visą

mokymosi laiką. Tai nėra savaiminis procesas, jis priklauso nuo kryptingų mokytojo pastangų.

**Mokymosi turinio aktualizavimas mokinių patirties kontekste.** Mokytojai pastebi, kad mokinių įsitraukimui į mokymąsi reikšminga tai, kaip mokytojas aktualizuoja mokymosi temą mokinių išgyvenamos tikrovės kontekste.

„Geografijoje motyvaciją didino aktualijos. Gal todėl, kad jie daug laiko praleidžia „online“ ir kai jie išgirsta vieną ar kitą įvykį, pavyzdžiui, Islandijos ugnikalnio išsiveržimai, kai straipsnis parašo, televizija parodo ir dar mokytojas „damuša“. Tada yra gerai. Nesvarbu, kad apie tai daug kalbama, bet kai dabar vyksta, tai yra gerai“ (GD-2Mok).

Ugdymo turinio kontekstualumas, sąsaja su dabarties realybe vykstančiais įvykiais atveria didesnes galimybes mokiniams jungtis į bendrą mokymosi diskusiją, dalijantis jau turima, aktualia patirtimi ir žinojimu, bei praturtinti vieniems kitus. Tokia praktika sudaro sąlygas ugdymo proceso lankstumui ir galimybę įsitraukti skirtingo lygmens patirtį turintiems mokiniams.

**Informacijos pateikimas skirtingo modalumo pojūčiams ir suvokimui.** Nepamirštant, kad mokinių kognityviniai procesai ir asmeninės savybės yra skirtingos, mokytojo siūloma pamoka, gausi skirtinga informacija, kurią galima pasirinktinai perskaityti, išklausti, stebėti, liesti ir kt., leidžia mokiniams dalyvauti pamokoje asmeniškai palankiausiu būdu ir lygmeniu, didina galimos sėkmės tikimybę bei skatina mokinio pasitikėjimą savimi.

„Kai būnu pasiruošusi 100 balų, tada jaučiu, kad ir vaikams tos pamokos patinka. Tai reiškia, kad yra ir skaidrės, ir filmukai, ir mano pasakojimas, ir vaikams mažutės užduotytės – kai viskas yra pamokos mokslas“ (GD-8Mok).

Mokiniai, tą pačią informaciją analizuodami tokiu būdu arba tokiais būdais, kokie tuo metu jiems yra palankiausi, turi galimybę savo supratimą paremti skirtingais pojūčiais: matydami (skaidrės), girdėdami (mokytojo pasakojimas), matydami ir girdėdami (vaizdo medžiaga), praktiškai pabandydami (užduotėlės). Visaverčiai suprasdami analizuojamą informaciją, jie gali jungtis į bendrą mokymosi veiklą ir aktyviai joje dalyvauti.

## Sėkmingų patirčių išgyvenimas

**Sėkmės pabrėžimas** ir mokymosi sėkmės patirtys ne tik skatina mokinio įsitraukimą į mokymosi veiklas, bet gerina jo emocinę būseną ir stiprina valią sunkumų įveikos procesuose. Kai kurie mokytojai priverstinio mokymosi nuotoliniu būdu laikotarpiu mokinių sėkmės pabrėžimą taikė kaip vieną pagrindinių visų mokinių įtraukimo į mokymosi procesą priemonių.

„Dar patyriau, kad labai didelė reikšmė buvo vaikams pagyrimai už net menkiausius pasiekimus jų darbe – bet už realius pasiekimus“ (GD-8Mok).

Mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų, ne visada gali pasiekti klasės daugumai būdingą rezultatą. Jų padėtį dar labiau apsunkino neapibrėžtos nuotolinio mokymosi sąlygos COVID-19 karantino metu. Vadovaujantis universalus ugdymo proceso organizavimo principais, mokinių įvairovė pripažįstama kaip natūralus reiškinys ir sėkmė traktuojama asmeninės pažangos pagrindu. Sėkmingų mokymosi žingsnių pabrėžimas patvirtina mokiniui veiklos krypties teisingumą, stiprina išgyvenamos sėkmės tikrumą ir gilina įsitraukimą į mokymosi procesą.

**Sėkmingos patirties perdavimas per artimuosius** – tai specialistų pasiūlytas mokinių skatinimo būdas, sudarant sąlygas išgyventi asmeninės sėkmės patirtis kartu su savo šeima.

„Motyvuodavau pagyrimais ir supratau, kad vienas iš būdų – per tėvus. Rašyti tėvams pagyrimus ir prašyti, kad jie persakytų savo vaikams. Man tas dalykas padėjo juos dar paskatinti“ (GD-18Spec).

Mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, tėvai dažnai išgyvena nesėkmių patirtis kartu su savo vaikais. Mokytojui dalijantis sėkmingais vaiko pasiekimais su jo tėvais ir per juos skatinant mokinį, pozityvių išgyvenimų pagrindu į mokymosi procesus įtraukiamas ne tik vaikas, bet ir jo šeima.

**Viešas sėkmės išgyvenimas.** Mokytojo sudaromos sąlygos išgyventi viešos sėkmės jausmą, naudojant informacinių technologijų teikiamas galimybes, pažadino mokinių tikėjimą savo galimybėmis, norą dalyvauti kūrybiniuose procesuose ir siekti sėkmės kartu su kitais.

„Susikūriau svetainę „Facebook“ svetainėje. Ten sudėti darbai, kaip mes mokėmės, ką darėme. Vaikai pripratę prie „laikų“ rinkimo, galėjo ten rinkti patiktukus <...> Ir netgi dalis mokinių,

kurie nenorėjo, nepasitikėjo savimi, nenorėjo mokytis, įgijo pasitikėjimo savimi ir pradėjo kurti“ (GD-21Mok).

Mokymosi procese kryptingai siektas ir pasiektas rezultatas, eksponuojamas bendroje erdvėje kartu su kitais ir viešai pripažįstamas, yra labai stipriai motyvuojantis, pasitikėjimą savimi stiprinantis ir veikti skatinantis veiksnys. Tai vienas iš būdų, padėjęs įveikti nuotolinio mokymosi metu išryškėjusį mokinių nepasitikėjimą savimi, skatinusį trauktis iš mokymosi proceso ir užsisklęsti.

**Kolektyvinis sėkmės siekimas**, inspiruotas mokytojų tikėjimo mokinių galia bei nuostatos į kiekvieno mokinio sėkmę, suponuoja prielaidas mokiniams pasitikėti savimi ir siekti aukštų rezultatų.

„Kai bent du mokinius labai gerai įvertini, tada ir kiti nori, stengiasi. Jau nebepakanka kažką tik ant popieriaus atlikti, nors tai būtų labai gerai“ (GD-18Mok).

Kolektyvinis mokymasis kuria ne tik kolektyvinį žinojimą, bet ir kolektyvinį rezultatų siekimą. Mokiniai, siekdami tapatintis vieni su kitais, išnaudoja visas savo galimybes geriausiam asmeniniam rezultatui pasiekti.

### UDM principai ugdymosi procesuose

Mokslinių tyrimų rezultatai sėkmingo ugdymosi mokinių įvairovėje prielaidas sieja su įtraukiojo ugdymo principais: mokinių įvairovės pripažinimu, lanksčių mokymosi tikslų modeliavimu, mokymosi barjerų numatymu, savivaldžio mokymosi organizavimu, bendradarbiavimo mokantis skatinimu. Šis tyrimas atskleidė sėkmingus ugdymo organizavimo būdus ekstremaliomis COVID-19 pandemijos laikotarpio sąlygomis. Šie sprendimai padėjo išlaikyti visų mokinių aktyvumą ir savi-reguliatyvumą (6 lentelė).

**6 lentelė.** Ugdymo proceso organizavimas

Dalyvavimą skatinantys veiksniai	Mokytojų sprendimai
<i>Lyderystė mokantis</i>	Mokiniai – ugdymo proceso planavimo dalyviai Mokymosi būdo pasirinkimas Mokymosi lygmens pasirinkimas Žinių pademonstravimo būdo pasirinkimas Savikontrolės stiprinimas
<i>Mokymasis bendradarbiaujant</i>	Mokymasis grupėse Įgalinimas grupavimo būdu Asmenybės atskleidimas bendradarbiaujant

Dalyvavimą skatinantys veiksniai	Mokytojų sprendimai
<i>Kūrybinis mokymasis</i>	Mokytojo praktikos transformacija Atskleidžiantis kūrybinės veiklos poveikis
<i>Savireguliatyvus mokymasis</i>	Apverstas mokymasis Vieni kitų mokymas Giluminis supratimas Mokytojo dominavimo vengimas

### Lyderystė mokantis

**Mokiniai – ugdymo proceso planavimo dalyviai.** Aktyvus mokinio įsitraukimas į mokymosi procesą reikšmingai priklauso nuo mokytojo ir mokinio sąveikos. Mokinius įgalinantis mokytojo veikimas yra viena iš sąlygų, leidžianti pasiekti savivaldį mokinių mokymąsi. Mokytojai, reflektuodami ugdymo organizavimo nuotoliniu būdu patirtį, pabrėžia savo ir mokinių, kaip lygiaverčiai atsakingų už ugdymo organizavimą dalyvių, veikimą.

„Daug daugiau planuojame su vaikais. <...> Daug detaliau reikia aptarti pačią struktūrą, kad būtų aišku ir man, ir vaikams, tai planai, schemos ir visokie kitokie dalykai jau kasdienybė yra. <...> Mes labai keitėm programą, su vaikais tarėmės, kas mums būtų įdomiau. Lietuvių kalba ir literatūra yra toks dalykas, kurį galima šiek tiek pasirinkti“ (GD-11-4Mok).

Mokiniai, dalyvaudami ugdymo planavimo procesuose kartu su mokytoju, mokosi giliau pažinti ugdymosi struktūras, sieti jas su savo savireguliacijos mechanizmais, derinti savo ir bendramokslų lūkesčius. Mokytojo pasitikėjimas visais mokiniais augina mokinių tarpasmeninį pasitikėjimą, mažina stigmatizavimo rizikas, ugdo asmeninės ir kolektyvinės sėkmės siekius. Mokiniais dalyvaujant ugdymo modeliavimo procesuose, ugdymasis tampa svarbia, jo rūpesčio verta veikla.

„Pavyko vaiką prakalbinti ir jis tikrai pusmetyje turės keturis. Kad ir kaip tai būtų mažai, bet jam tai – didžiulis pasiekimas“ (GD-11-4Mok).

Mokytojas, veikdamas kartu su vaikais, turi galimybę stebėti vaikų emocijas, jausmus, valios pastangas ir pripažinti individualius pasiekimus kaip sėkmę, nors ji neatitinka nustatytų bendrųjų standartų.

**Mokymosi būdo pasirinkimas.** Sudaryta galimybė mokiniui rinktis jo požiūriu tinkamiausią mokymosi būdą, dalyvaujant bendrame mokymosi procese,



sprendžia ugdymo diferencijavimo problemą, nerengiant mokiniams atskirų ugdymo programų ir užduočių.

„Skaitėme D. Grinkevičiūtės „Prisiminimai“. Siūlau pasirinkimus: vienas sukurs įvykių žemėlapi – kaip kas įvyko, nuo ko prasidėjo, nuo kurio taško iki kurio taško; kitiems leidau parašyti rašinėlių pasirinkta tema; kitiems leidau paruošti pristatymą ir pristatyti. <...> Kai parengi kelis variantus žinioms pristatyti, tau reikia perskaityti ir sužinoti bei pristatysi skirtingu būdu, tokiu, koku norėsi. Tada įsitraukia visi, jie ieško. Buvo vaikų, kurie pradėjo vienaip. Paskui jau rašo, kad aš jau taip nedarysiu, gal darysiu kitaip. Ir tai yra gerai, pakeisk, ieškok, nieko čia blogo. Mes visi esame ieškojimų kelyje. Aš to metodo nesu giliai studijavusi, bet tai, kad vaikai gali rinkis, tai vaikus į sėkmę pastūmėja“ (GD-19-5V/Mok).

Remdamiesi universalaus dizaino mokymuisi principais, mokytojai įgalina mokinius prisiimti atsakomybę už veiklą, kurią jie pasirenka patys. Mokinys, apsisprendęs dėl pageidaujamos veiklos, išsikelia tikslą, numato galutinį rezultatą ir planuoja procesą. Pasirinkdamas veiklos būdą mokinys įsitraukia į vykdomą veiklą. Spręsdamas išsikeltą uždavinį mokinys naudoja turimas žinias ir ieško trūkstamos informacijos. Prognozuodamas sėkmingą rezultatą jis vertina atliekamos veiklos kryptingumą ir veiksmingumą, prireikus – ją tikslina. Tokiu būdu mokinys ugdomi kryptingo savivaldžio mokymosi gebėjimus.

**Mokymosi lygmens pasirinkimas** – tai kitas mokinių įsitraukimą į mokymąsi didinantis ir savo mokymosi procesų pažinimą skatinantis būdas, kai mokinui suteikta teisė pasirinkti, kokio lygmens rezultato jis sieks.

„Sudėliodavau žingsniais: pirmas pasiekimų lygmuo su viena žvaigždute, antras lygmuo – su dviem žvaigždutėmis. Ir jie įprasdavo ir jau žinodavo, kad pradėdam nuo lengvesnės, paprasčiau sios. Tiek jeigu padarau, tai čia jau yra 4–5, kitas žingsnis – aukštesnis balas. Toks užduočių padėliojimas skatina įsitraukimą. Jiems yra įdomu. Kai padaro vieną lengvą, tada eina į sunkesnę. Paskui pradėjau keisti. Rašydavau už užduotį dalinį pažymį, o savaitės pabaigoje išvesdavau bendrą pažymį ir rašydavau į diėnyną. Tada sakydavau savaitės pabaigoje: „Jeigu tau šią savaitę

išėjo 7, tai kitą savaitę tu nuo vienos snaigutės jau nebepradėk, nerk į dvi arba, jei nori, į tris snaigutes“. Toks pasirinkimas įtraukimui duoda daug. Ar visi pasiekė ko norėjo? Bandė iš dviejų, bet išėjo tik viena, buvo ir tai. Bet tai, kad jie dalyvauja tada aktyviai tai tikrai. Tai labai padeda apsisaugoti nuo nedarymo“ (GD-19-5V/Mok).

Mokytojo siūloma skirtingų lygmenų užduotis vertinga keliais aspektais. Mokinio patirta sėkmė, atlikus lengviausio lygmens užduotis, leidžia išgyventi sėkmės pajautą ir provokuoja motyvuojantį iššūkį siekti aukštesnio rezultato. Sutelkęs pastangas, mokinys įsivertina optimalias savo galimybių ribas, kurios nėra *status quo*. Jis žino, kad ši riba visada gali keistis, priklausomai nuo jo įdėtų pastangų. Toks užduočių diferencijavimo būdas išsprendžia ir mokymosi sunkumų patiriančių mokinių stigmatizavimo problemą. Visiems mokiniams pateikiant tas pačias užduotis su galimybe siekti skirtingo lygmens rezultato, eliminuojamas išskirtinai silpno mokinio statusas, kurį labai jautriai išgyvena mokiniai, gaudami skirtingas užduotis nei visi kiti. Motyvuojantis šios praktikos poveikis sumažina vengimo mokytis riziką: „Tai labai padeda apsisaugoti nuo nedarymo“ (GD-19-5V/Mok) – tvirtina šią praktiką išbandę mokytojai.

**Žinių pademonstravimo būdo pasirinkimas.** Neretai mokiniai neatskleidžia žinojimo, nes užduoties, skirtos žinioms ir gebėjimams pademonstruoti, pobūdis yra kliūtis tai padaryti mokiniui prieinamu būdu. Pavyzdžiui, visi klasės mokiniai rašo diktantą, tačiau vienas iš mokinių patiria girdimos informacijos suvokimo sunkumų, todėl negali tiksliai užrašyti diktuojamo teksto ir daro klaidų.

„Kas pasiteisino – parengdavau kiek įmanoma daugiau skirtingų atsiskaitymo užduočių: gali būti viena labiau kūrybinė, kita – loginė, viena – labiau rašymui, kita – daugiau skaitymui. Kuo daugiau pasirinkimų. Parengiu daugiau ir sakau, kad reikia būtinai pasirinkti ir atlikti, pvz., 3. Tada tas vaikas pagal savo galimybes, pagal savo talentą, pagal stipriąją pusę išsirenka ir atlieka. <...> Tas vaikas su specialiaisiais poreikiais bent vieną išsirinkdavo, kuri jam atrodė įveikiama. Tai jau kažkas, lyginant su tuo, kad anksčiau nieko neatlikdavo“ (GD-13-7Mok).

Mokiniai, galėdami pasirinkti jų suvokimo, mąstymo, žinojimo raiškos mokantis ypatumus atitinkantį veiklos būdą, ne tik atskleidžia savo žinias ir gebėjimus jiems

---

palankiausiu būdu, bet ir analizuoja savo mokymosi procesus, vertina gebėjimų ir galimybių ribas, ugdomi savo mokymosi procesų valdymo gebėjimus.

### **Savikontrolės stiprinimas**

Tyrimas atskleidė, kad mokytojai, organizuodami ugdymą nuotoliniu būdu, taikė mokinio savikontrolę stiprinančias priemones. To jie siekė naudodami įvairius vertinimo ir įsivertinimo metodus.

„O kaupiamąjį vertinimą taip pat naudoju. Kai klasė nedidelė, per savaitę galėdavau įvertinti kiekvieną mažą darbėlį, o paskui vesdavau vidurkį ir jau galėdavau įrašyti į dienyną. Tada pats vaikas gali matyti, kad šito darbo galbūt aš nedariau, patinęčiau, bet va, kaip puikiai aš padariau šitą darbą ir gavau dešimtuką ir tas mano blogas pažymys gerėja. Vaikams labai patiko kaupiamasis, nes jie galėjo gerokai pagerinti savo padėtį“ (GD-19-1Mok).

Asmeninių pasiekimų stebėsenos ir jų valdymo galimybė stiprina mokinio savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus. Akivaizdžiai stebėdami savo rezultatų kismą, mokiniai gali priimti sprendimus, derindami savo lūkesčius ir valios pastangas.

Mokytojas, leisdamas mokiniui tobulinti savo darbą iki mokinio požiūriu geriausios jo versijos, taiko mokinio mąstymą auginantį vertinimą.

„Aš leisdavau vaikams kartoti. Jeigu pirmą kartą nelabai pavykdavo, visada galėdavau daryti iš naujo ir, jeigu tai neatsikaitymas, visada galėdavau klausti vieni kitų ar manęs. Skatindavau klausti ir daryti iš naujo, jeigu nori geriau padaryti“ (GD-19-2Mok).

Mokinys, apmąstydamas savo darbą, analizuodamas jo trūkumus, ieškodamas patikslinančios ar papildančios informacijos, savarankiškai ir labai kryptingai vysto savo mokymosi procesą, gilindamas darbo įsivertinimo, informacijos paieškos, keitimosi informacija, bendradarbiaujančios partnerystės ir kitus į tikslą orientuoto mokinio gebėjimus. Mokytojai pabrėžia mažesnę mokinių skaičių turinčios klasės privilegiją gauti minėto pobūdžio mokytojo vadovavimą mokymosi procesui. Tai rodo, kad tokia pasiekimų vertinimo forma nėra pakankamai įvaldyta ir paplitusi tarp mokytojų. Įvairesnių mokinio mąstymą auginančių vertinimo metodų paieška turėtų tapti viena iš mokytojų kompetencijos vystymo kryptių.

### **Mokymasis bendradarbiaujant**

Mokinių dalyvavimo mokymosi procese pobūdis labai priklauso nuo mokytojo taikomų didaktinių sprendimų. Jie gali lemti mokinių įsitraukimą arba atsitraukimą iš mokymosi proceso, bendradarbiavimą arba veikimą vienuoje, mokinio galimybes atitinkančias sėkmes arba nuo mokinio pastangų mažai priklausančias nesėkmes. Tyrime dalyvavę pedagogai išskiria mokinių įsitraukimą į ugdymosi procesą ir mokymosi sėkmę lėmusius metodus.

**Mokymasis grupėse.** Staigaus perėjimo nuo kontaktinio prie nuotolinio mokymosi COVID-19 pandemijos metu mokyklose dominavo frontalusis, pedagogo centrinis mokymas. Mokytojai stengėsi išnaudoti pamokos laiką išdėstydami naują medžiagą. Mokiniams dalyvauti pamokoje, pasyviai klausantis mokytojo aiškinimo ir sekant jo mintį, buvo sudėtinga (žr. 3.2.3 poskyrį). Mokytojai, kurie siekė palaikyti mokinių aktyvumą mokymosi procesuose, nurodo tai, kaip sėkmingo dalyvavimo prielaidas. Vienas iš šių būdų – mokinių įgalinimas mokytis grupelėse.

„Vaikams sėkmę atnešė mokymasis grupelėmis su bendraklasiais. Ne visiems, tiems, kurie pajėgė mokytis su bendraklasiais. Darbas grupelėse yra efektyvus. Jie tariasi, dalinasi, mokosi vienas iš kito ir kai sugrįžta parodyti vieni kitiems ir mokytojai, atsiskleidžia toks labai gražus bendradarbiavimas“ (GD-19-5V/Mok).

Mokytojai mokinių mokymosi grupėse veiksmingumą pažymėjo keliais aspektais. Dirbdami heterogeniškos grupėse, mokiniai turi galimybę dalytis savo žiniomis, praturtinti ir paremti vieni kitus. Tuo pačiu jie ugdomi bendro darbo įgūdžius, stiprėja mokinių pasitikėjimas vieni kitais. Tokia praktika labai vertinga mokiniams, pasižymintiems aukštesniais gebėjimais, nes jie analizuoja mokymosi medžiagą ir transformuoja ją stengdamiesi perduoti ir kitiems. Mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų, šis būdas padeda suprasti informaciją, kai ją interpretuoja mokiniai, jaustis bendro mokymosi dalyviais ir dalytis informacijos dalimi, kurią jie turi ir kuri yra aktuali kitiems grupės dalyviams.

Mokytojo naudojami grupinio mokymosi organizavimo būdai yra puiki priemonė mokinių įsitraukimo skatinimui ir besimokančios bendruomenės ugdymui.

„Kai atsirado galimybė dirbti grupelėmis, juos išskirstyti, leidžiu jiems pasirinkti kaip jie nori, kad aš juos išskirstyčiau ar kad jie

patys susigrupuotų. Ir tada jie jaučiasi labai svarbūs, kad turi pasirinkimo galimybę“ (GD-21-4Mok).

Susitarimo reikalaujantis sprendimas skatina bendrą problemos apmąstymą, sukuria sąlygas lyderystei grupėje skleisti, ieškoti ir rasti kompromisą. Ugdymo tikslai apima žymiai platesnį tikslų spektrą nei akademinės žinios ir akademiniai įgūdžiai. Bendradarbiaudamas su kitais asmenimis žmogus pradeda geriau suprasti pats save, atranda savo stiprybes arba išdrįsta realizuoti jas palankiame kontekste.

„Įdomus atradimas buvo, kai poravau pirmūną su „bastūnu“ ir jie pasikeitė vaidmenimis. Vaikai pamatė save iš kitos pusės. Tie „autsaideriai“ mokykloje, kaip blogai besimokantys, jie prisiimdavo vadovavimo žaidimui patirtis ir mokė pirmūnus drąsos, pasitikėjimo, o pirmūnai pamatė tuos vaikus naujomis akimis, kad jie nėra nemokytini, tiktai jie mokosi ir dirba kitaip. Šis atradimas davė patirties pirmūnams klysti ir mokytis iš savo klaidų, o „bastūnams“ – tapti lyderiais klasėje“ (GD-21-8Mok).

Mokytojai, įvardydami sėkmingas ugdymo organizavimo patirtis, išskiria aktyvų mokinių bendradarbiavimą, kuris padeda mokiniui atsiskleisti, pasidalyti savo žiniomis su kitais, pažinti save ir net pakeisti nusistovėjusį įvaizdį tarpasmeniniuose santykiuose. Mokymosi organizavimas nuotoliniu būdu turi žemesnį socialinės izoliacijos poveikį, kai yra išnaudojamos visos galimybės aktyviai veikti kartu su kitais. Mokiniai, veikdami kartu, turi galimybę vieni kitus pažinti mokymosi kontekstuose, atrasti naujas kitų savybes ir jų pagrindu dalytis vaidmenimis. Darbas grupėse nuotolinio mokymosi metu atskleidė mobilizuojantį šio metodo pobūdį. Pasidalyta mokinių atsakomybė skatina siekti bendros veiklos kokybės ir pasirūpinti vieni kitais.

### **Kūrybinis mokymasis**

Kūrybinis darbas turi vertybes atskleidžiantį ir požiūrius transformuojantį poveikį. Mokymosi procese kūrybinė veikla drąsina peržengti įprastas ribas, ieškoti naujų, neatrastų patirčių. Kūrybiniai sprendimai reikšmingi sprendžiant neįpras-tose, ekstremaliose situacijose kylančius klausimus.

**Mokytojo praktikos transformacija.** COVID-19 pandemijos sąlygomis, ugdymui persikėlus į neįprastas nuotolines aplinkas, mokytojai turėjo ieškoti mokiniams priimtinių mokymosi formų. Kūrybiški mokytojų sprendimai padarė poveikį ne tik mokinių mokymosi patirčiai, bet ir mokytojo profesinių sprendimų kaitai.

„Ką aš padariau kitaip, tai radau kūrybinių užduočių. Pati prigalvoti turėjau tyrimo formų, lyginimo lentelių visokių išvadų daryme, statistinių analizių. Va, čia buvo virsmas, ką turėjau daryti kitaip, kad gauti objektyvų vertinimą. Tada jie galėjo naudotis kokiais nori šaltiniais, gauna giliau pasikapstyti apie kokį nors laikotarpį ir diagramom, lentelėm, bet kuo jie tada analizuoja. Va čia tas pokytis, kurį aš turėjau savyje rasti, padaryti ir tas užduotis jiems pateikti kitokias. Jau nebegalėjau pateikti senam pavidale“ (GD-11-6Mok).

Mokytojai, ieškodami veiksmingų ugdymo formų kiekvienam vaikui, atrado ir netradicinius pasiekimų vertinimo būdus, kurie ne tik leidžia mokiniui pademonstruoti savo žinias jam palankiausiu būdu, bet įtraukia į savireguliatyvaus mokymosi procesą. Mokinys, atlikdamas pasirinktą užduotį, gali naudotis visais šaltiniais ir priemonėmis, kurios jam reikalingos, svarbu, kad jis surastų teisingą informaciją ir tinkamai ja manipuluotų pasirinktuose kontekstuose bei pademonstruotų savo išmanymą. Tai vienas iš esminių mokinio pasiekimų vertinimo principų, padedantis mokiniui ugdytis besimokančio eksperto gebėjimus.

**Mokinius įgalinantis kūrybinės veiklos poveikis.** Išradingi mokytojų sprendimai, naudojant informacines technologijas, ugdymo procesą daro patrauklia veikla, skatinančia mokinius aktyviai jungtis, dalyvauti ir pademonstruoti savo darbo rezultatus.

„Aš manyčiau, kad ir pačius vaikus motyvuoja, labai geras pavyzdys – mūsų gimnazijos „Facebook‘o“ sukūrimas, jų darbų eksponavimas. Tai tikrai ir jie, ir mes visi pamatome, ko pamojuje šiaip nepamatytum, kuo mokytoja pasidžiaugia, bet tik su klase dirbdama. O čia – parodome visiems. <...> Vaikai ir toliau nori kažkokius savo projektėlius pademonstruoti, piešinius, darbelius, tikrai labai pasidžiaugiam“ (GD-11-2Spec/Log).

Kūrybinis mokymasis, dalijimasis atliktų darbų rezultatais fizinės izoliacijos laikotarpiu buvo stiprus veiksnys socioeducaciniam ryšiams mokinių ir mokytojų bendruomenėje stiprinti. Ši patirtis atskleidžia ugdymo kontekstualizavimo procesus, padedančius paversti mokymąsi svarbia socialinio gyvenimo dalimi. Mokiniai, turėdami galimybę paskelbti savo darbą socialiniuose tinkluose ir sulaukdamai reakcijų ne vien tik iš mokytojo, bet ir iš draugų bei artimųjų, patiria stiprias

motyvuojančias emocijas. Tai drąsina netikėtiems sprendimas ir skatina norą veikti. Mokytojai, galėdami stebėti mokinių darbus socialiniuose tinkluose, keičiasi kūrybinėmis idėjomis ir turi galimybę išsamiau pažinti savo mokinius įvairiuose edukaciniuose kontekstuose.

### **Savivaldis mokymasis**

Savivaldis mokymasis apibrėžiamas mokinių galimybe planuoti, modeliuoti ir vertinti savo mokymosi procesą. Jo vystymo kasdienėje mokymosi veikloje galimybės priklauso nuo mokytojo taikomos ugdymo priemonės, naudojamų mokymo metodų, tikėjimo mokinių mokymosi galia, drąsos patikėti jiems atsakomybę už savo mokymąsi.

**Apverstas mokymasis** tai vienas iš tyrimo metu atskleistų mokymosi metodų, kuriuos taiko mokytojai, siekdami giluminio mokinių mokymosi, keliant klausimus, ieškant informacijos, ją permąstant ir interpretuojant.

„Pamoka prasideda nuo vaiko pasiruošimo. Paprastai pamoka prasideda nuo to, kad mokytoja paaiškina, o čia ateina vaikai, pasiruošę pagal tam tikrą jiems pateiktą planą. Tada galima juos skirstyti į grupes ir jie parodo, ką yra išmokę“ (GD-19-5V/Mok).  
„Iš pradžių aš pati kalbėdavau. Paskui pabandžiau leisti patiems pažiūrėti pirmiausia“ (GD-19-2Mok).

Mokytojas, siūlydamas mokiniams savarankiškai gilintis į naują, jiems dar nežinomą medžiagą, paskatina apmąstyti su analizuojama problema susijusią ir atmintyje jau saugomą informaciją, ieškoti ir sieti ją su nauja, savitu būdu kurti ryšius bei interpretacijas. Taip sudaromos sąlygos kiekvienam mokiniui veikti pažinimo procesuose jo kognityvinės veiklos stiliumi ir įgyti pirminį naujo turinio supratimą. Vėliau mokiniai, gilindami savo žinojimą bendro mokymosi procese kartu su kitais mokiniais ir mokytoju, keičiasi informacija, stiprina dalykinį mąstymą, patiria bendro žinių kūrimo džiaugsmą ir sąmoningai stiprina savo mokymosi kryptingumą.

**Vieni kitų mokymo metodas** skatina kolektyvinį mokymąsi ir kuria mokinių tarpusavio sąveikas. Šį metodą taikantys mokytojai nuotolinio ir kontaktinio mokymosi metu siekė ne tik giluminio žinių išmokimo, tačiau stiprino teigiamos mokinių priklausomybės bendruomenei išgyvenimus. Mokiniai, prisiimdami mokytojo vaidmenį, kartu prisiima ir atsakomybę už šio vaidmens kokybę su savimi ir kitais mokiniais.

„Mokėme vieni kitus. Mes ruošdavome atskirą temą kitiems vaikams. Tai kėlė pasididžiavimą ir atsakomybę. Tai darydavome prižiūrint vieni kitus, pasitardami, papildant vienas kitą“ (GD-21-7V/Mok).

Mokytojas, siūlydamas mokiniams atlikti mokytojo vaidmenį, suteikia progą pasidalyti savo žinojimu su kitais, apmąstant ne tik turinio, kuriuo dalyvis, kokybę, tačiau ir proceso, kuriame dalyvaus bendramoksliai, patrauklumą. Sudarydamas visiems vienodas sąlygas dalyvauti šioje veikloje, mokytojas įtraukia visus mokinius aktyviai siekti to paties tikslo, išgyvenant atsakomybę ir pasididžiavimą savimi. Bendrai siekiamas tikslas apjungia mokinius į aukščiausios kokybės paieškas kartu su kitais tariantis, diskutuojant, vieni kitus papildant. Tokia veikla leidžia gabiausiems mokiniams atskleisti savo potencialą ir dalytis savo žinojimu, o mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų, bendradarbiaujant gilinti savo žinojimą kartu gilinant pasitikėjimą vieni kitais.

**Giluminis žinių supratimas** reikšmingai plečia mokinio valdomos informacijos lauką ir veikia jo motyvaciją bei dalyvavimo mokymosi procesuose kokybę. Tai ypač išryškėjo riboto mokinių kontakto su mokytoju metu, mokantis nuotoliniu būdu. Mokytojai tvirtina:

„Jeigu jis supranta užduotį, jis stengiasi ją daryti“ (GD-18-1Mok).

„Grįžtant prie sunkių vaikų, ten, kur jam įdomu, kur patinka, kur sekasi, jis gali padaryti labai puikiam rezultatui“ (GD-18-7Mok).

Mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, giluminio supratimo procesai pasižymi didesniais skirtumais nei daugumos dėl mažesnio jau turimų bazinių žinių kiekio, silpnesnių savęs ir mokymosi procesų valdymo gebėjimų. Todėl šių mokinių kokybiško mokymosi prielaidos labai glaudžiai susijusios su sąlygomis, užtikrinančiomis giluminį nagrinėjamos medžiagos supratimą. Turėdami mažesnius išteklius savo valios kontrolei, šie mokiniai išgyvenamos sėkmės emocijomis grindžia savi-valdžio mokymosi procesus. Mokytojas, atidžiai stebintis šių mokinių žinių supratimą ir neleidžiantis atsirasti spragoms, tuo pačiu kuria sąlygas nuosekliai, kryptingam jų mokymui.

**Mokytojo vengimas dominuoti mokymo ir mokymosi procese** perleidžia mokiniams aktyvaus veikimo teisę, didina bendradarbiavimo galimybes, įgalina prisiimti didesnę atsakomybę savo mokymosi procesuose.



„Man labiausiai sekėsi tada, kai vaikai žino, kad jie turės pakalbėti, skaityti tekstą, taisyklingai tarti, pasakyti, ką žodžiai reiškia arba surasti atitikmenis anglišku žodžių. Ta prasme, buvimas prisijungus, tai ne tik, kad aš aiškinu, bet aš girdžiu juos. Jie pasako, ką galvoja, vartoja tuos naujus žodžius“ (GD-19-6Mok).

„Mažiau mokytojo monologo, daugiau savarankiškumo, daugiau skaitymo, čia ir dabar sprendžiam, čia ir dabar analizuojam“ (GD-21-8Mok).

Mokytojai, ieškodami sprendimų, kaip įtraukti visus mokinius į mokymąsi ir siekdami aktyvaus jų dalyvavimo pamokose, mažina savo dominavimą ugdymo procese, palikdami daugiau vietos savivaldžiam mokinių veikimui. Tačiau tai nereikia, kad mokytojai riboja savo vadovavimo ugdymo procesui ir sąveikų organizavimo funkcijas. Atvirkščiai, jie priartėja prie mokinių, įsilieja į bendrą mokymosi veiklą, dalydamiesi atsakomybėmis ir įgalindami mokinius aktyviai veikti. Mokytojai kartu su mokiniais kelia aiškius tikslus ir brėžia veikimo ribas. Mokiniai, žinodami, ko iš jų tikimasi, jungiasi į bendras mokymosi veiklas. Tokiu būdu sukuriamas artimas santykis tarp mokinių ir mokytojo. Mokiniai išreiškia savo žinojimą įvairiomis formomis ir būdais, reaguoja vieni į kitus diskutuodami, gilindami idėjas ar joms prieštaraudami. Mokytojai šiame procese stebi mokinių dalyvavimą, jų žinojimą ir teikia grįžtamąjį ryšį arba siūlo pastolius dabarties momentu. Tokiu būdu nelieka pasyvių stebėtojų. Nuotolinio mokymosi metu aktyvus mokinių įsitraukimas į bendradarbiavimo situacijas buvo ypač aktualus išvengiant mokinių nuovargio ir užsiėmimų pašaline veikla.

Atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad mokymasis nuotoliniu būdu apribojo fizinį mokytojo ir mokinių kontaktą. Mokytojai pabrėžia, kad nebuvo galimybės prieiti prie mokinio, stebėti jo darbą ir dalyvavimą mokymosi procese. Tai reikšmingai paveikė mokymosi veiksmingumą, tačiau tie mokytojai, kurie taikė įtraukįjį ugdymą, grindžiamą universalus dizaino mokymuisi principais, ir skatino savivaldį mokinių mokymąsi, pasiekė rezultatų, kuriuos galima vertinti kaip gerąją tvaraus ugdymo praktiką. Sutelktųjų grupių diskusijų su mokytojais, specialistais ir mokyklų vadovais rezultatai rodo, kad sėkmingos ugdymo organizavimo nuotoliniu būdu patirtys yra siejamos su mokinių įgalinimu aktyviam dalyvavimui pamokose. Ugdymo organizavimo sėkmę patyrė tie mokytojai, kurie neapsiribojo žinių

perdavimo mokiniams praktikomis, bet ieškojo būdų, kaip įgalinti juos aktyviai veikti. Mokiniais patikėta lyderystė, organizuojant ugdymo procesą, teisė derinti ugdymosi turinį, pasirinkti mokymosi būdus, mokyti kitus ir mokytis kartu su kitais, mažino izoliacijos išgyvenimus ir stiprina mokinių motyvaciją mokytis. Mokytojas, moderuojantis savivaldį mokinių mokymąsi, lengvai pastebi galimas mokinių nesėkmes ir, pasiūlydamas mokiniui pastolių, eliminuoja jas, nesėkmei dar neišvokus. Patiriami sėkmės išgyvenimai stiprina mokinių motyvaciją ir įtraukia į mokymosi veiklas. Mokytojų refleksijos apie gerąsias ugdymo organizavimo patirtis akivaizdžiai rodo, kad įtraukiojo mokymosi, grindžiamo universalus dizaino mokymuisi prieiga, atvejais, kai sudaromos sąlygos aktyviam mokinių veikimui mokymosi procesuose, naudojantis IKT teikiamomis galimybėmis informacijos paieškai ir rezultatų sklaidai bei kolektyviniam mokymuisi, bendravimui, savo žinojimo pademonstravimui, pasiekiami ne tik mokinių įsitraukimo į ugdymosi procesą, tačiau ir mokymosi kryptingumo.

Mokinius įgalinančių ir savivaldį mokymąsi skatinančių ugdymo būdų taikymo atvejų mokyklų praktikoje nebuvo daug, tačiau tikėtina, kad sėkmę patyrę mokytojai šias praktikas tęsia ir kontaktinio mokymosi metu, toliau plėtodami įtraukųjį ugdymą.

### 3.3. TREČIASIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO TVARUMO VEIKSNYS. E. įtraukties modeliavimas, kuriant ugdymo aplinką be barjerų

Natalija Ignatova, Judita Kasperičienė

Europos e. įtraukties iniciatyva<sup>6</sup> pabrėžia lygių galimybių dalyvauti informacinėje visuomenėje svarbą. Siekiant pritaikyti informacinę aplinką neįgaliesiems Lietuvoje, Informacinės visuomenės plėtros komitetas patvirtino „Informacinės aplinkos pritaikymo žmonių su negalia ugdymui metodiką“ ir „Neįgaliesiems skirtų elektroninio mokymo priemonių pritaikymo ir saugojimo formatų metodinius reikalavimus“<sup>7</sup>. Šiuose dokumentuose bei „Neįgaliesiems pritaikytų interneto tinklalapių kūrimo, testavimo ir įvertinimo metodinėse rekomendacijose“<sup>8</sup> atsižvelgta į Pasaulinio saityno konsorciumo parengtas Interneto tinklalapių turinio prieinamumo rekomendacijas 2.0 (angl. *Web Content Accessibility Guidelines*). Atliktas tyrimas atskleidė e. įtraukties galimybes ir iššūkius nuotolinio bei mišriojo ugdymo metu, kurie kilo karantino laikotarpiu. Šios knygos 1.2 skyriuje „Ugdymo proceso slinktys COVID-19 pandemijos laikotarpiu pasaulio patirties kontekstuose“ aptariami keli veiksniai, nuo kurių priklausė e. įtrauktis. Iš esmės, poveikį įtraukčiai ugdymo procese darė taikomos technologijos, santykiai su mokinių šeimomis, mokytojų bendradarbiavimo ir nuotolinio mokymo(si) strategijos. Šis laikotarpis išryškino prioritetą mokytojams plėtoti savivaldį mokymąsi, įgalinant aktyvų mokinių dalyvavimą mokymosi procese, pareikalavo ugdymo proceso organizavimo pokyčių tiek mokytojo ir jo klasės lygmeniu, tiek mokyklos ir šalies nacionaliniu lygmeniu. Šiame skyriuje aptariami skaitmeninės įtraukties barjerai ir dėl jų mokiniams kylantys emociniai ir mokymosi sunkumai, pateikiami barjerų įveikimo būdai, didinantys

- <sup>6</sup> E. įtrauktis. Informacinės visuomenės plėtros komitetas. LR Vyriausybė. Prieiga internete: <https://ivpk.lrv.lt/lt/tarptautines-iniciatyvos/e-itrauktis-1>
- <sup>7</sup> Informacinės visuomenės plėtros komiteto prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės direktoriaus 2005 m. sausio 21 d. įsakymas Nr. T-5 „Dėl informacinės aplinkos pritaikymo žmonių su negalia ugdymui metodikos ir neįgaliesiems skirtų elektroninio mokymo priemonių pritaikymo ir saugojimo formatų metodinių reikalavimų patvirtinimo“. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.251337>
- <sup>8</sup> Informacinės visuomenės plėtros komiteto prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės direktoriaus 2013 m. gegužės 23 d. įsakymas Nr. T-72 „Dėl Neįgaliesiems pritaikytų interneto tinklalapių kūrimo, testavimo ir įvertinimo metodinių rekomendacijų patvirtinimo“. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.450397>

mokinių dalyvavimą bei veiklos tyrimo metu taikytus integralius įtraukiuosius edukacinius projektus, naudojant IKT.

### **3.3.1. Skaitmeninės įtraukties barjerai, trukdantys siekti visaverčio nuotolinio mokymosi**

Poskyryje pateikiami su e. įtrauktimi susiję tyrimo rezultatai, gauti įgyvendinant pirmą tyrimo uždavinį – atskleisti COVID-19 pandemijos konteksto sąlygotus mokinių emocinius ir edukacinius sunkumus, jų priežastis, veiksnius bei ugdymo(si) proceso barjerus. Netikėtas, neplanuotas ir skubus masinis perėjimas prie nuotolinio ugdymo išryškino skaitmeninės įtraukties problemas, su kuriomis susidūrė mokyklos, mokytojai bei mokiniai COVID-19 pandemijos metu. Sutelktųjų grupių diskusijų su Lietuvos mokyklų mokytojais metu buvo siekiama išsiaiškinti skaitmeninės įtraukties barjerus, kurie trukdė siekti visaverčio nuotolinio mokymosi.

Diskusijų radiniai skirstomi į šias grupes: barjerai, susiję su skaitmeniniais įgūdžiais; ugdymo programų skaitmenizavimo barjerai; individualūs skaitmeninės įtraukties barjerai. Visi šie barjerai stabdė mokinių įsitraukimą į ugdomąsias veiklas bei kėlė iššūkių mokytojų bei jų mokinių adaptacijai prie nuotolinio mokymosi aplinkų. Visų ugdymo proceso dalyvių (mokinių, jų tėvų ir kartais mokytojų) skaitmeninių įgūdžių stoka trukdė siekti visaverčio nuotolinio mokymo bei mokymosi. Mokytojų teigimu, skaitmeninių įgūdžių barjerai iškilo tik COVID-19 pandemijos pradžioje, buvo trumpalaikiai ir ugdymo(si) procesą veikė tol, kol buvo išugdytas minimalus mokymui ir mokymuisi nuotoliniu būdu reikalingas IKT naudojimo įgūdis bei įgytos minimalius IKT naudojimui mokymo procese reikalingos žinios.

Ugdymo programų skaitmenizavimo barjerai išryškėjo pedagogams siekiant į virtualią aplinką perkelti įsitvirtinusius tradicinio ugdymo proceso šablonus, t. y. mokant nuotoliniu būdu naudoti tuos pačius ugdomojo proceso scenarijus. Pavyzdžiui, pamokos metu taikyti iki pandemijos naudojamą pamokos struktūrą ugdymo organizavimui ar vadovėlines ugdymo technologijas. Nebuvo naujų nuotolinio ar mišriojo ugdymo metodų ir būdų, o taip pat skaitmeninio mokymosi turinio, trūko programinės ir kompiuterinės įrangos. Ugdymo programų skaitmenizavimo barjerai kėlė didelių iššūkių, o juos įveikti buvo būtini sudėtingesni bei ilgalaikiai ugdymo proceso pokyčiai.

Su individualiais skaitmeninės įtraukties iššūkiais susidūrė ne tik mokiniai, turintys specialiųjų poreikių ar ugdymosi sunkumų. Daugeliui mokinių dėl pasikeitusio tarpusavio bendravimo, virtualios komunikacijos su mokytoju ir naujų, jiems nepažįstamų virtualių mokymosi aplinkų, erdvių bei platformų taikymo, taip pat streso, patiriamo dėl izoliacijos ir reikalavimo mokytis virtualiai, įtamos, žiūrint į ekraną, padidėjusio fizinio ir psichinio krūvio mokymasis tapo dar sudėtingesnis.

Skaitmeninės įtraukties barjerų, trukdančių siekti visaverčio nuotolinio mokymo, analizė apima barjerų grupes bei jų raišką ugdymo(si) procese mokinio, mokytojo ir mokinių grupės arba klasės bei mokyklos lygmeniu.

### **Skaitmeninių įgūdžių barjerai**

Grupinės diskusijos metu didžioji mokytojų dalis, o ypač informacinių technologijų mokytojai, pabrėžė ugdymo proceso dalyvių skaitmeninių įgūdžių lemiantį vaidmenį mokantis ir dirbant virtualioje aplinkoje.

Tyrimas parodė šiuos skaitmeninių įgūdžių barjerus:

- Mokinių skaitmeninio raštingumo stoka, sukelti mokymosi sunkumų. Pavyzdžiui, negebėjimas prisijungti prie aplinkų ir programų, nelankstus programų įvairovės valdymas, sunkumai, kylantys dėl užduočių įkėlimo, saugseno naršymo internete bei socialiniuose tinkluose.
- Mokytojų skaitmeninio raštingumo stoka, valdant įvairias platformas ir programas bei teikiant pagalbą mokiniui ir mokinių grupėms; mokytojų informacinio raštingumo ugdymosi poreikis.
- Bendrų susitarimų dėl nuotolinio ugdymo(si) technologijų taikymo stygius ugdymo įstaigoje.

**Mokinio lygmens skaitmeninių įgūdžių barjerai** susiję su mokinių gebėjimu valdyti nuotolinio ugdymo technologijas. Šių barjerų įveikai daugeliui mokinių reikėjo papildomo mokymosi laiko. Mokytojų teigimu, ypač sudėtinga buvo jaunesnių klasių bei specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams:

„Mokiniams, ypač spec. poreikių, kilo tikrai didelės problemos. Rugsėjo pradžioje pradėjau mokyti penktokus, kaip dirbti su „TEAMS“ platforma, ir, atvirai pasakius, tiems spec. poreikių mokiniams reikėjo bent dviejų mėnesių, kad perprastų. <...> Pavyzdžiui, darbas su pamokų bloknotu. Aiškinau, kaip iš kompiuterio įkelti į namų darbų bloknotą užduotis. Tikrai nebuvo

[vaikams] lengva. Atsiminti slaptažodį, prisijungimo vardą spec. poreikių mokiniams buvo sunku. Susitinkam, sakykime, po savaitės laiko, jie nieko nebeatsimena. Vėl viską reikia pradėti iš naujo. Bet čia ne visiems, čia spec. poreikių mokiniams“ (GD-17-5Mok).

Dirbant nuotoliniu būdu, pastebėti skirtingi edukacinių skaitmeninių technologijų naudojimo lygiai. Kai kurie mokiniai jau turėjo patirties naudojant kompiuterines technologijas, kiti neturėjo arba turėjo labai mažai patirties. Tai kėlė problemų, pristatant mokomąją medžiagą bei atliekant užduotis. Dalis specialiųjų ugdymosi poreikių bei ugdymosi sunkumų turinčių mokinių patyrė sunkumų, jungiantis prie mokymosi platformų. Daliai mokinių buvo sudėtinga įkelti atliktas užduotis į virtualiąją mokymosi aplinką. Mokydami nuotoliniu būdu, dalis mokytojų pamokos metu užtrukdavo aiškinti, kaip prisijungti prie virtualios mokymosi aplinkos, kur rasti užduotis, kaip pateikti atliktą užduotį ir pan. Dažnai reikėdavo pakartoti tas pačias instrukcijas ne vieną kartą, o po savaitės sugrįžus į naują pamoką – vėl kartoti iš naujo. Taip sutrumpėdavo pamokos laikas ir dalis mokinių likdavo ne iki galo supratę naują mokomąją medžiagą. Tačiau pastebėta, jog skaitmeniniai įgūdžiai antrojo karantino metu buvo iš dalies įgyti, kai mokiniai išmoko prisijungti prie skirtingų platformų bei virtualiųjų mokymosi aplinkų.

Pastebėta, jog mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytojai turėjo suteikti dar daugiau pagalbos, nei dirbant su šiais vaikais kontaktiniu būdu. Tai išbalansuodavo darbą su visa klase, nes reikėjo skirti papildomą dėmesį aiškinant tai, kas daugeliui mokinių jau žinoma. Kai SUP mokiniai patyrė mokymosi sunkumų, blogėjo visos klasės emocinis klimatas. Tyrimo dalyviai teigė:

„SUP turintiems vaikams prisijungti prie „Edukų“, „EMŪ“, „Zoomų“ yra sudėtinga, <...> Šiems vaikams pagalbos reikia daug didesnės ir jie susinervina, nebesijungia, prasideda emociniai dalykai <...>“ (GD-17-4Soc).

SUP mokiniai pasižymėjo ir prastesniu IKT valdymu, jiems buvo sudėtinga naudotis virtualiosiomis mokymosi aplinkomis ar programėlėmis. Be to, mokytojai turėjo adaptuoti bei pritaikyti užduotis, skirti laiko papildomam užduočių bei praktinių darbų išaiškinimui. Daliai mokinių reikėjo ieškoti alternatyvių mokymo medžiagos ar užduočių pateikimo būdų bei technologinių sprendimų:

„ <...> minusas su spec. poreikių vaikais – per maži [šių vaikų] IKT įgūdžiai. Kai kuriems vaikams reikėjo siųsti užduotį ne taip, kaip visiems – per „TEAMS“, bet per „Outlook“, nes per „TEAMS“ jie nemokėjo dirbti“ (GD-13-8Mok).

Technologinių sprendimų taikymas pamokoje neapsiribojo tik mokomosios medžiagos pateikimu virtualiojoje mokymosi aplinkoje ar sinchroninių pamokų pravedimu. Bendravimui bei bendradarbiavimui, tarpusavio komunikacijai buvo naudojami socialiniai tinklai. Pasiūlę naudoti socialinius tinklus, mokytojai pastebėjo, jog mokiniams trūksta medijų raštingumo, tačiau yra didelis poreikis bendrauti. Tyrimo dalyviai teigė, jog mokiniai, turintys mokymosi ir ugdymosi sunkumų bei specialiųjų poreikių, dėl savo poreikio bendrauti su nepažįstamaisiais, naivumo, pasitikėjimo kitais bei socialinių įgūdžių stygiaus patyrė didelę riziką nukentėti socialiniuose tinkluose. Mokytojai siekė stebėti bei išsiaiškinti tokius atvejus ir laiku į juos reaguoti:

„Viena mažametė mergaitė „nuėjo“ į socialinius tinklus, pradėjo save fotografuoti, kelti nuotraukas, ieškoti pažinčių, vyresnių draugų, vyrų... Bet mes laiku pamatėme <...> ir problemą išsprendėme pabendravę su mama ir su ja pačia“ (GD-7-10Soc).

Mokytojams nuostabą kėlė tai, jog dalis mokinių, turėdami pakankamai gerus įgūdžius valdyti kompiuterį bei žaisti internetinius žaidimus ar naršyti socialiniuose tinkluose, šių savo įgūdžių negebėjo perkelti į ugdymo procesą. Taigi, tyrimo dalyvių teigimu, laiko praleidimas prie kompiuterio, žaidžiant kompiuterinius žaidimus, nelavina mokymuisi skirtų programų bei virtualiųjų mokymosi aplinkų naudojimo įgūdžių.

„<...> jie labai daug žaidžia. Atrodo, labai gerai orientuojasi, kaip dirbti kompiuteriu <...>, moka naudotis išmaniaisiais telefonais. Bet jie nemoka <...> naudotis programomis – „Word‘u“, „Excel‘iu“ <...> moka jutubu, žaidžia žaidimus <...>, o iš tikrųjų jiems yra sunkoka su programine įranga <...>“ (GD-17-4Soc).

Ne tik mokiniams, bet ir jų mokytojams kilo sunkumų įvaldyti edukacines skaitmenines technologijas nuotoliniam darbui. Mokytojai pripažino, jog daliai jų įvadinį mokymų nepakako, pradžioje jie patys nežinojo, kaip dirbti, pervertino savo skaitmeninius įgūdžius. Norėdami šiuos sunkumus įveikti, patys mokytojai turėjo

daug mokyti tiek individualiai, tiek grupėse, teikti paramą bei padėti vienas kitam. Prisimindami savo patirtį, mokytojai teigė:

„Pirmojo karantino metu buvo labai sudėtinga, nes platformos skirtingos, viskas buvo naujiena. Daug padėdavome energijos seminarams, kuriuose buvome mokomi. O reikėdavo dar galvoti, kaip dirbti su mokiniais“ (GD-7-6Mok).

Tarpusavio pagalba buvo ypač vertinga, tariantis, kaip ugdyti ugdymosi ir mokymosi sunkumų bei specifinių poreikių turinčius mokinius. Be to, mokytojai, dirbdami su SUP vaikais, papildomos pagalbos tikėjosi iš švietimo pagalbos specialistų. Taigi, švietimo pagalbos specialistams taip pat kilo didelis iššūkis – ne tik patiems įvaldyti technologinius sprendimus, bet ir suteikti paramą bei pagalbą pedagogams. Daliai švietimo pagalbos specialistų karantino pradžioje trūko skaitmeninių įgūdžių, todėl jie negalėjo suteikti mokytojams taip reikalingos paramos. Tyrimo dalyviai atskleidė, jog jiems, ypač pradžioje, trūko paramos ir jie buvo priversti ieškoti geriausio sprendimo patys. Dalis mokytojų teigė, jog ne visada rasdavo sprendimą, kaip padėti mokiniui, o kartais net nebūdavo aišku, ar visi mokiniai supranta aiškinamą pamokos medžiagą bei dalyvauja ugdymo procese.

„<...> iki kai kurių, reikia pripažinti, mes neprisikasėm. Jokių metodų mes jiems neradom, nes jiems buvo sudėtinga valdyti technologijas“ (GD-21-1V/Mok).

Ne tik mokytojai, bet ir pagalbos mokiniui specialistai kartais nesuprasdavo, ar mokinių dalyvavimas yra visavertis.

„Mokytoja pasiunčia mane su septyniais mokiniais į kambarį, bet aš nežinau už ekrano, ar jie supranta, ar ne“ (GD-15-5Log).

Tyrimas parodė žemą mokinių, ypač turinčių mokymosi ir ugdymosi sunkumų, medijų raštingumą. Ugdymosi ir mokymosi sunkumų turintiems mokiniams sunku atskirti, kokia informacija internete yra patikima, o kokia ne, ypač kai socialiniuose tinkluose galima rasti daugybę nepatvirtintų šaltinių. Nors socialinės medijos COVID-19 metu buvo puiki priemonė mokytojams, mokiniams, tėvams, švietimo bendruomenei dalytis informacija bei naudoti socialinius tinklus ugdymo procese, tačiau socialiniai tinklai kėlė pavojų dėl galimų mokinių patyčių, netinkamo elgesio, privatumo pažeidimų. Vienas ryškiausių iš daugelio atskleistų tiriamosiose mokyklose atvejų, aptartų pedagogų grupės diskusijos metu, buvo specialiųjų ugdymosi



poreikių mokinio socialinio tinklo paskyros duomenų vagystės atvejis, kuri turėjo išspręsti mokytojas:

„<...> nutinka mokykloje, kad vienas vaikas paima kito vaiko prisijungimo duomenis <...> ir sujaukia jo [kito vaiko] gyvenimą, patalpindamas į sistemą kokio nors pornografinio turinio nuotraukų ir įtraukdamas kitus vaikus <...>. Taip prasideda didžiulis konfliktas, vaikas išsigąsta. <...> Pas mus vienas labai aštrus atvejis buvo su specialiųjų poreikių vaiku. Jis savo prisijungimo duomenų neišsaugojo <...>, per jo platformą „išėjo“ pornografinio turinio žinia į visą klasę. Mergaitės, berniukai pradėjo kritikuoti. <...> Auklėtoja dalyvavo tame procese, apie mėnesį vyko tas konfliktas. O mokytojams vykdyti prevenciją, intervenciją, postvenciją <...> buvo labai sudėtinga nuotoliniu būdu. Mes patirties neturim <...>, mes nesam garantuoti <...>, bet klasėje, aš manau, auklėtoja santykius normalizavo. Mokiniai vėl priėmė tą vaiką į grupę, jis grįžo. Netgi parašė vaikai, kad jis [tas vaikas, kuris buvo kaltinamas] taip negalėjo pasielgti <...>. Po to informatikai apie saugų internetą kalbėjo, pamokas turėjo padaryti apie teises...“ (GD-17-8V/Mok).

Toks atvejis parodė, kad kartais žinių apie saugesnį interneto naudojimą stoka ar kitų informacinės kultūros ir tinkamo elgesio internete įgūdžių trūkumas gali sudaryti visos mokyklos bendruomenės lygmens skaitmeninių įgūdžių barjerą ir komplikuoti e. įtraukties procesus. Mokytojams šis atvejis taip pat tapo įkvėpimu gilinti savo žinias apie saugumą internete bei interneto įrankių naudojimą ugdymo procese, taip pat medijų įrankius bei melagingų pranešimų atpažinimą ir neteisingų sprendimų priėmimo pavojus.

Mokykloje skaitmeninių įgūdžių barjerai trukdė nuotolinio ugdymo(si) proceso organizavimui, egzistavo akivaizdus vieningo supratimo apie technologijų naudojimą stygius. Tyrimo dalyvių teigimu, mokyklos bendruomenėje susitarimai dėl tam tikrų technologinių įrankių, programų ir jų funkcionalumo bei naudojimosi jais yra svarbūs, mažinant mokinių mokymosi nesėkmes dėl menko skaitmeninių įrankių taikymo įgūdžių ir didinant mokytojų galimybes suteikti savalaikę pedagoginę pagalbą.

„Vaikai nėra tokie organizuoti, kaip suaugusieji. Buvo situacijų, kad jie nesupranta, kad jų namų darbai neišsisiuntė, jie to nepasitikrinta, o tada nesupranta, iš kur neigiamas vertinimas. Kai yra nuotolis, reikia daug papildomo organizacinio darbo viską išsiaiškinant iki galo, kad visi visus teisingai suprastų“ (GD-9-5Psich).

Mokytojai gana greitai nustatė prastus mokinių technologijų valdymo įgūdžius bei rado sprendimus. Tiesa, įsivertinę savo bei mokinių technologinį raštingumą ir gebėjimą naudotis socialiniais tinklais, karantino pradžioje dalis mokytojų rinkosi bendravimą bei diskusijas ir edukacinių problemų sprendimą gyvai, o ne virtualioje terpėje.

„Mes kontaktinio darbo metu turėdavome apvalaus stalo pokalbius, kur sprenddavome iškilusias problemas. Tuose pokalbiuose dalyvauja pagalbos specialistai, klasės vadovas, tėvai, mokinys ir mokytojas. Viskas būdavo lyg ir gerai, rasdavome, kaip spręsti problemą, tam tikrus etapus nusimatę. Dabar šito dalyko lyg ir nebeliko, bet teko laikintis saugumo reikalavimų porą kartų nusizengti karantino reikalavimams ir ateiti į mokyklą, tam, kad išsispřestume problemą, kuri buvo tokia maža, kad užteko tik suprasti, kur tie darbeliai siunčiami. O vaikui buvo stresas, problema, nežinojo, kaip elgtis“ (GD-9-IV).

### **Ugdymo programų skaitmenizavimo barjerai**

Analizuojant ugdymo programų skaitmenizavimo iššūkius, atskleisti šie barjerai:

- Mokinių menkesnis prieinamumas prie skaitmeninių priemonių dėl netinkamos techninės ir programinės įrangos; mokinio ir šeimų nevienodos galimybės įsigyti ugdymo procesui reikalingą techninę ir programinę įrangą ir (arba) priemones.

- Mokytojų menkesnės galimybės virtualiai valdyti didesnę klasę dėl prastesnio ryšio; vieningų susitarimų bei reikalavimų trūkumas dėl naudojamų virtualiųjų mokymosi platformų funkcijų bei namų darbų įkėlimo būdų; didėjančios laiko sąnaudos dėl skaitmeninių mokymo(si) priemonių (SMP) paieškos ir jų pritaikymo;

kai kurių kontaktinio ugdymo priemonių ir didaktinių sprendimų netinkamumas nuotoliniam ugdymui.

- Techninių priemonių senėjimas, jų stoka ir (arba) netinkama nuotoliniam ugdymui kokybė; SMP įvairovės trūkumas, vieningos duomenų bazės nebuvimas, senstančios užduotys elektroniniuose vadovėliuose; naujų didaktinių sprendimų ir mokytojų pasirengimo juos taikyti trūkumas, mišriojo mokymo(si) neigiamas poveikis mokymui(si) ir jo kokybei.

Ugdymo programų skaitmenizavimo barjerai sietini su daugelio įprasto (kontaktinio) ugdymo proceso savybių (požymių) netinkamumu pasikeitusiomis karantino sąlygomis. Šie barjerai yra susiję su skaitmeninio ugdymo turinio kūrimu, jo taikymu bei su naujų sprendimų paieška, modeliuojant ir organizuojant ugdymo procesą klasėje ir mokykloje.

Daugelio mokyklų mokytojai (ypač kaimo regionuose) atskleidė ribotas mokinių galimybes arba įgūdžius pasinaudoti tam tikromis virtualiosiomis mokymosi priemonėmis ir programomis dėl žemesnės skaitmeninės įrangos kokybės ar nuotoliniam mokymui rekomenduojamos techninės įrangos stygiaus. Mokytojai teigė, jog mokiniai neturėjo savo kompiuteriuose reikalingų programų IT pamokoms arba jungėsi į pamoką mobiliuoju telefonu.

O švietimo pagalbos specialistai atkreipė dėmesį į neigiamą netinkamos įrangos poveikį vaikų sveikatai. Vadovai ir pedagogai pabrėžė, kad ugdymo proceso kokybei labai svarbi situacija šeimoje – ar galima visuomet užtikrinti vaiko naudojamąsi mokyklos nurodoma technine įranga, jungtis į virtualią pamoką, naudojant kompiuterį, o ne mobilųjį telefoną. Ne vienoje šeimoje, ypač tose, kur tėvai taip pat dirbo nuotoliniu būdu, reikėjo spręsti techninės įrangos dalijimosi tarp šeimos narių iššūkį. Vienas iš sprendimų – naudoti mokyklos įrangą. Dalis mokyklų tokią galimybę vaikams suteikė. Tačiau, jei mokyklos įrangos vaikas namuose neturėjo, mokytojai tik konstatavo problemą, tačiau nepateikė siūlymų, kaip reikėtų šią problemą spręsti. Mokytojų teigimu, tai ne tik stabdė ugdymo procesą, bet ir kėlė psichologinių iššūkių mokytojui bei visai klasei.

„Būdavo situacijos tokios. [Užduočiai atlikti reikia nufotografuoti, mokytojas kelia klausimą, ar visi mokiniai turi fotoaparatus] <...>, ne tik problema, kad skirtingi fotoaparatai <...>, susiplanuoja pamoką, atrodo, kad visi turi [fotoaparata], pasirodo – neturi, o kitam [kuris turi] nefotografuoja [t. y. neveikia

fotoaparatas]. Tai stabdo [edukacini] procesą, iš karto „išmeta iš vėžių“ (GD-17-8V/Mok).

*Mokytojo ir klasės lygmens programų skaitmenizavimo barjerai* dažnai susiję su technologijų bei interneto ryšio kokybe, taip pat skaitmeninių priemonių aprūpinimu ir jų pritaikymu kitokiai, t. y. nuotolinio ugdymo(si), formai. Kalbėdami apie nuotolinio ugdymo technologijas, beveik visi mokytojai atkreipė dėmesį, koks svarbus yra geras interneto ryšys. Kiti mokytojai pabrėžė, jog ryšio kokybė yra ypač svarbi, rodant vaizdo medžiagą virtualios pamokos metu.

„Strigo ryšys – ir kiek streso visiems. Jeigu greitai neišspręsi – visi „išsivaikščios“. Sunkumai yra ne tik mokiniams, bet ir mokytojams“ (GD-13-4Soc/Mok).

Kita mokytojų pastebima problema – pamokos laiko valdymas bei technologinių įrankių naudojimas komunikacijai su mokiniu. Mokytojai lig šiol neturi sprendimo, kaip elgtis, jei mokinys neaktyviai reaguoja į mokytojo nurodymus. Taip pat mokytojui sunku nustatyti, kada mokinys iš tiesų neturi reikalaujamų technologijų (mikrofono, kameros), o kada tiesiog maištauja, nevykdydamas mokytojo prašymų.

„Man labai trūksta laiko. Labai daug [laiko] atima [pamokos] organizavimas. Kažko paklausi – nėra atsakymo, tyluma. Turi išlaukti, nes jie paskui apeliuoja, kad nespėjo mikrofono įsijungti. Gal trečdaliu mažiau atlieki nuotoliniu darbu, negu normaliai pamokoje galėtum“ (GD-13-3Spec).

Skaitmeninių mokymo(si) priemonių (SMP) ir įrangos prieinamumas, pasak mokytojų, svarbus mokinių įsitraukimui. Mokytojai pastebi SMP patrauklumo mokiniams svarbą, sąsają su ugdymo programa, tačiau pastebi, jog skaitmeninės mokymosi priemonės nėra surūšiuotos, trūksta galimybės atlikti sistemingą skaitmeninių mokymosi priemonių paiešką.

„Interaktyvių programėlių yra labai daug, bet jos nėra surūšiuotos, todėl atsirinkti jas užima labai daug laiko. Kai dirbi su programėle, reikia išmokti dirbti“ (GD-18-1Mok).

Tyrimo metu mokytojai išsakė jiems kylantį skaitmeninių užduočių ir priemonių įvairinimo iššūkį. Mokytojai pageidautų, kad skaitmeninės mokymosi priemonės būtų prieinamos visiems. Be to, mokytojai norėtų naudotis jau sukurtomis priemonėmis, o ne patys kurti mokomasias priemones.

„Mokytojams iššūkis kiekvienai pamokai paruošti naujas užduotis ir pritaikyti nuotoliniam ugdymui. <...> skaitmeninės mokymosi priemonės galėtų būti labiau pritaikytos konkrečiai pamokai. Dabar daugėja užduočių, kurias parengia specialistai, o ne patys mokytojai. Kitas specifinis dalykas geografijoje – priemonių trūkumas. Tarkim, mokiniai mokykloje turėjo galimybę naudotis atlasu, o namuose tikrai [atlasą] įsigijo ne visi. Tai skaitmeniniai žemėlapiai [būtų alternatyvus sprendimas]“ (GD-11-8Mok).

Karantino pradžioje mokyklos bei pavieniai mokytojai naudojo savo rastas bei pačių išbandytas virtualias mokymosi aplinkas, platformas, skirtingus virtualių pamokų skaitymo bei organizavimo įrankius. Taigi, mokinys skirtinguose dalykuose galėjo susidurti su keliais skirtingais pamokos vedimo bei administravimo įrankiais, programiniais sprendimais. Susitarimų tarp mokytojų dėl platformų naudojimo reikalavimų mokiniams trūkumas paveikė mokinių mokymosi motyvaciją, užduočių atlikimą bei elgesį, atliekant ir virtualiai pateikiant namų darbus.

„<...> techniniai nesklandumai ir tai, kad mokytojai nesinaudoja ta pačia platforma darbų įkėlimui (vieni prašo siųsti į e. dieną, kiti – į „TEAMS“, „Gmail“ ir pan.). Todėl namų darbai pasimesdavo. Ne todėl, kad vaikai nesiųsdavo, bet todėl, kad ne ten nusiųsdavo. Be to, dar ribojome laiką, iki kada reikia atsiųsti darbą. Vaikas ramus – jam atrodo, kad jis nusiuntė, bet iš tiesų – ne ten“ (GD-9-3Soc).

Nuotolinio mokymosi organizavimo sunkumai sustiprino įprasto kontaktinio ugdymo komunikacijos poreikį. Pedagogai bandė užmegzti ryšį su mokiniais per nuotolį, tačiau tai sekėsi sunkiai. Kontakto su mokiniais trūkumą mokytojai pabrėžė tiek iš organizacinės, tiek ir iš dalyko mokymosi pusės.

„Tikrai nėra lengva, ypač jeigu klasėje yra vaikų, kurie turi didesnių sunkumų. Kai ne nuotoliniu būdu, tai yra lengviau [bendrauti], nes gali prieiti, paimti už rankos ir parodyti, kaip ten ką atsiversti, kaip ką padaryti. Kai nuotoliniu [būdu vyksta ugdymas], sunkiau yra palaikyti santykį su mokiniu“ (GD-5-12Mok).

Kontaktą su mokiniais stygius nuotolinės pamokos metu iškelė ne tik mokomosios medžiagos įsisavinimo, bet ir mokinių motyvavimo mokytis, susikaupimo, dėmesio išlaikymo, bendravimo ir bendradarbiavimo, komunikacijos pamokos metu problemas.

„Mokykloje yra rėmai, taisyklės.. O namuose – dėmesio nesukaupia. Išaiškini užduotį, o po 10 minučių klausia: „Mokytoja, ką čia reikia daryti?“. Mokinys yra kitoje ekrano pusėje, bet jis negirdi tavęs. Tokių yra ir mokykloje, kontaktiniu būdu kai dirbame – matai, kad jo mintys yra kažkur kitur. Bet klasėje tu jį pamatai ir sugrąžini į procesą, o nuotoliniu nepavyksta to padaryti“ (GD-13-10Mok).

Dar vienas su ugdymo(si) proceso organizavimu susijęs barjeras, kurį mokytojai, staigiai perėję į nuotolį, bandė įveikti, yra tinkamų naujoje mokymosi situacijoje pedagoginių sprendimų neturėjimas. Mokytojai šį iššūkį bandė spręsti įvairiai. Vieni, siekdami gerinti programų prieinamumą mokiniams, rengė papildančią SMP medžiagą patys. Mokytojai teigė, jog šis darbas labai imlus laikui:

„Žymiai daugiau laiko atima pasirengimas pamokoms. Ypač, kai dabar yra nauji vadovėliai – aštuntokams sintaksė ir skyryba – ten tiek yra teorijos, kad ją galėtų įveikti tik filologijos studijų pirmakursiai, ir tai būtų ką veikti. Jei klasėje dirbtum, būtų lengviau, bet nuotoliniu aš rengiu vaizdinę medžiagą, kad jie [mokiniai] matytų. Įdedu daugiau praktinių užduočių. <...> Kaip išmokyti rašybos – pats turi sukti galvą. Toks, žinoma, mūsų darbas“ (GD-13-10Mok).

Kiti pedagogai, dirbdami nuotoliniu būdu, bandė taikyti tuos pačius kontaktinio mokymosi metodus. Šie mokytojai susidūrė su laiko stygiumi, nes, naudojant skaitmenines edukacines technologijas, tą pačią mokymo medžiagą pristatyti ir ugdymo procesą suvaldyti reikėjo daugiau laiko. Be to, dažnai sutrikdavo interneto ryšys ar kompiuterio veikla. Tačiau mokytojai ėjo „lengvesniu keliu“, t. y. bandė išlaikyti tą pačią pamokos struktūrą, nenorėdami daryti pokyčių, nenaudodami inovatyvių mokymo metodų bei sprendimų. Tai, kad nespėdavo pamokoje, mokytojai kaltindavo IKT. Dalies mokytojų manymu, nuotolinis mokymo būdas tinka tik tam tikriems dalykams mokytis.

„Jeigu dėl internetinio ryšio, koks tas yra kliuvinys mokant gamtos mokslus! Kai demonstruoji bandymus, eksperimentus, labai išsiplečia laikas, nes daiktus kažkokius tai, kai demonstruoji per kamerą, turi ganėtinai lėtai judinti ir praktikos darbu per visą pamoką nespėji. Lėtai judini daiktus <...>, kad kiekvienas vaikas, kuris kažkur gyvena, kur internetinis ryšys gali būti prastas, kompiuterinė įranga prasta <...> [pamatytų]. Tada labai lėtai turi <...>, tai yra didžiulė problema gamtos mokluose, labai trūksta pamokoj laiko parodyti praktikos darbus ir kartu su jais daryti. Pamokoje padarydavai per minutę, per dvi minutes, <...> [mokant nuotoliniu būdu] reikia penkių minučių, kartais ir ilgiau“ (GD-17-8V/Mok).

Bendravimo su mokiniais kontaktiniu būdu iššūkius pabrėžė technologijų ir fizinio ugdymo dalykų mokytojai. Šie tyrimo dalyviai teigė, jog, mokantis nuotoliu, namų aplinka yra ribota, mokiniai neturi tam tikros specialios įrangos ir mokomųjų priemonių. Pedagogų nuomone, nuotolinio ugdymosi forma pritaikyta tik daliai disciplinų:

„Aš noriu kalbėti už technologijų, fizinio ugdymo mokytojus – pravesti kai kuriuos užsiėmus per nuotolį yra labai sudėtinga. Kaip galima judėti prie kompiuterio ir kiek? Tas pats ir su technologiniu ugdymu – juk namie vaikai neturi staklių. Vadinasi, programa lieka neišeita. Tai net kilo mintis – gal tų dalykų valandų galima būti mažinti ir skirti kitiems dalykams“ (GD-9-1V).

O švietimo pagalbos specialistai pastebėjo technologijų privalumus. Nors prioritetą teikė kontaktiniam mokymui, rasdavo ir virtualių sprendimų:

„Smart“ lenta atsirado specialiojo pedagogo kabinete pavasari, o dabar svajočiau apie kompiuterį su kamera... Tai labai padėtų“ (GD-7-5Spec/Log).

Psichologo konsultacijų atveju, interneto ryšio problemos ir gerai veikiančios įrangos stoka trukdė palaikyti kokybišką kontaktą su mokiniais. Be to, tyrimo dalyvių teigimu, komunikacija per nuotolį neleido teikti visapusiškos psichologo pagalbos, kai svarbu bendrauti su vaiku, įveiklinant visus suvokimo kanalus.

„Dėl technologijų ne viską gali konsultacijų metu naudoti – negali pasidalinti ekranu, pvz., jeigu yra problemos su ryšiu. Arba

jeigu aš jungiuosi kompiuteriu, o vaikas telefonu – nesusiderina programos ir aš negaliu pasidalinti vaizdu, arba smėlio dėže, arba kažkokia kita metodika, kur mes galėtume kartu pažaišti, pabendrauti. Belieka tik kalbėjimasis“ (GD-9-5Psich).

**Mokyklos ir (arba) šalies lygmens programų skaitmenizavimo barjerai**, išryškėję tyrimo metu, yra labai plataus spektro ir patvirtino jau anksčiau įvardytus e. įtraukties trukdžius, tokius kaip techniniai sunkumai, kliūtys bei skaitmeninių priemonių prieinamumo problema. Šioje grupėje galima būtų kalbėti ir apie pedagogų kompetenciją, turint omenyje mokytojų naujų kompetencijų trūkumą, ieškant ir įvaldant nuotolinio ugdymo proceso organizavimo formą ir kitokius pedagoginius sprendimus, kurie galėtų būti įgyvendinami nacionaliniu ar bent mokyklos mastu. Šio tyrimo ribose pristatomos mišriojo mokymosi metu iškilusios kliūtys.

*Dėl technologinio aprūpinimo atsirandantys barjerai.* Sutelktųjų grupių diskusijų metu pedagogai aktyviai kalbėjo apie technines, ryšio problemas ir dėl jų kylančias programų įgyvendinimo kliūtis – prastą interneto ryšį, mikrofonus, kameras, kompiuterius ar išmaniuosius įrenginius, dalijimąsi įrenginiais.

„Turime problemą, kad ne visuose kaimuose yra geras ryšys. Nors miestelyje yra šviesolaidis, bet ne į visus kaimus jis nukeliauja ir ne kiekviena programa veikia taip, kaip turėtų. Kompiuterius kai kurie vaikai gavo iš mokyklos. Bet tie [vaikai], kurie turi savo kompiuterius – [kompiuteriai] ne visada nauji. Čia irgi problema. O dar viena problema, kad šeimoje yra ne vienas vaikas, o du ar trys. Keli šeimos nariai [vienu metu] dirba per nuotolį, įrenginių reikia daug, o vaikui belieka tik telefonas, dar ir ne pats moderniausias ir greičiausias. Tai yra trikdys“ (GD-9-IV).

Diskusijoje su pedagogais paaiškėjo, kad priverstinio reagavimo į COVID-19 situacijoje mokyklos patyrė daugybę įvairių sunkumų dėl programinės įrangos ir prietaisų stygiaus arba netinkamumo, nesuderinamumo. Vadovai pabrėždavo mokytojų ir mokinių aprūpinimo darbo vietomis iššūkį.

„Kalbant apie kompiuterinę įrangą – vienoje klasėje skirtingi kompiuteriai, įranga, skirtingos versijos, ofisai, „Windows'ai“ – <...> nesuderinamumai tokie išlįsdavo. <...> grafinių planšėčių stygius – problema, kai vaikui reikia ką nors nubraižyti. Vienas



su pele braižo – vienaip gaunasi. Kitas, kuris turi kažkokį braižymo įrenginį kitokį – kitaip“ (GD-17-8V/Mok).

Vadovų nuomone, esamos technologijos bei įranga turi būti ne tik aprūpinamos, bet ir nuolat atnaujinamos, įkuriant mokytojams visavertes darbo vietas.

„<...> matau, kad [šiuo metu] mokyklos aprūpinimas priemonėmis yra 50 proc. <...> kamerų reikia. IKT sensta. Naujas kompiuteris po metų jau senas. Ačiū Ministerijai, kad aprūpina, bet mūsų kompiuteriai jau nebepaveža „OFFICE 365“, „Teams“ programėlių. Atnaujinimui reikėtų labai daug lėšų skirti, kad mokykloje visiems mokytojams pilnai įkurti darbo vietas“ (GD-18-5V).

Daugelis mokytojų teigė, kad mokinių aprūpinimo kompiuterine technika klausimas buvo sėkmingai išspręstas. Tačiau kai kurių tyrime dalyvavusių mokyklų pedagogai atkreipė dėmesį į tai, kad jiems kilo iššūkių, norint pasinaudoti mokyklai skirtomis planšetėmis dėl jų nepakankamo funkcionalumo.

„Buvo išdalinta labai daug [planšečių] vaikams, bet problema yra ta, kad planšečių galimybės yra labai skirtingos. Tai su tomis planšetėmis dirbant, pavyksta pasinaudoti ne visomis funkcijomis ir galimybėmis. Pavyzdžiui, „Teams‘uose“ nesuderina programėlės, vaikai nesugeba įkelti, kitų programų atsisiųsti. Su tomis planšetėmis buvo sunkiau dirbti negu su kompiuteriais“ (GD-17-4Soc.).

Daugelis mokytojų minėjo, jog tiek jiems, tiek mokiniams reikėjo papildomai gilintis į edukacines skaitmenines technologijas. Be to, daugelis mokytojų teigė, jog jų manymu, karantino pradžioje jie buvo pasirinkę netinkamus ugdymo(si) organizavimo ar didaktinius sprendimus arba jų dalyko pamokoms netinkamas ar tik iš dalies tinkamas skaitmenines mokymo(si) priemonės. Vienas svarbiausių veiksnių, mažinusių ugdymo prieinamumą ir patrauklumą mokiniams – skaitmeninių mokymosi priemonių stoka. Mokyklų vadovai, dalyvavę tyrime, minėjo iki karantino mokytojų naudotų priemonių praradimą karantino metu. Mokytojai teigė, jog COVID-19 metu, pasikeitus technologijoms ir nebeveikiant vaizdo įrašams, kuriuos kuriant buvo naudojama „Flash“ technologija, mokytojai nebeturėjo galimybės naudotis šiomis skaitmeninėmis mokymo priemonėmis, o naujų, pakaitinių, jie dar nebuvo suradę. Be to, mokytojų teigimu, naujos SMP, nors „tikrai geros“, tačiau nėra

iki galo sutvarkytos ir kartais veikia netvarkingai – „reikia, kad prisėstų žmonės, ir sutvarkytų“. Mokytojams buvo ypač svarbu naudotis e. mokyklos portale pasiekiamomis skaitmeninėmis mokymosi priemonėmis, nes šios priemonės buvo išbandytos bei anksčiau naudojamos pamokų metu.

„Tikrai praradome e. mokyklą. Ten buvo labai geros medžiagos. Teorinės medžiagos dar gali rasti, bet nebėra aktyvios medžiagos – įgarsintų diktantų. E. mokyklą aš naudodavau ir įprastinio mokymo metu. <...> Prieš 2 ar 3 metus mes buvome gavę prisijungimą prie SPPC užduočių banko. O paskui kažkaip jis ėmė ir dingti mums iš rankų. Ten buvo ir gabiesiems, stipresniems pridėta medžiagos. [Medžiaga] suskirstyta pagal klases, bet tu pagal vaiką gali išrinkti. Mūsų mokytojai tuos šaltinius labai naudojo ir mes labai nuliūdom, praradę juos“ (GD-19-5V/Mok).

Tinkamų skaitmeninių mokymo priemonių stoką minėjo įvairių dalykų mokytojai. Tyrimo dalyviai teikė pasiūlymus dėl vadovėlių ir pavienių SMP naudojimo, galimybės naudotis atvirai, neprisiregistruojant arba be licencijų apribojimų. Be to, mokytojai kritiškai vertino šiuo metu jiems pasiekiamą skaitmeninį turinį. Mokytojai, kurie jungdavosi prie „Eduka klasės“ aplinkos, teigė, kad „Eduka“ užduotys yra standartizuotos ir mokytojui leidžiama rinktis tik iš pasiūlytų, tam tikrai temai skirtų trijų lygių užduočių variantų. O „Ema“ elektroniniai vadovėliai mokytojui siūlo galimybes naudoti atvirojo tipo užduotis – tai privalumas. Tačiau atvirojo tipo užduotis tikrinti tenka pačiam mokytojui. „Edukoje“ sukurtas automatines užduotis automatiškai įvertina kompiuteris – taip mokytojas sutaupo laiko. Taigi, pedagogai pastebi elektroninių vadovėlių bei virtualiųjų užduočių rinkinių naudojimo ugdyme poreikį, mato, jog SMP gali sutaupyti jiems laiko, kurį galėtų skirti individualiam darbui su mokiniu. Pedagogai taip pat pastebi ribotas elektroninių vadovėlių galimybes aprėpti specifinius mokyklos arba klasės poreikius tenkinantį ugdymo turinį, (ne)tinkamumą atskirų dalykų ugdymui (pvz., matematikai, lietuvių kalbai, anglų kalbai, fizinis ugdymas).

„<...> [mokant matematikos], „Eduka“ „nespėja su laiku“... Užduotys [yra] moraliai pasenusios, neįdomios. Pastebėjau, kad įvairios testinės užduotys ne visada tinka [mano klasės vaikams]. [Elektroniniame vadovėlyje] pateikiamas tik atsakymas

[be paaiškinimo, kaip reikėtų spręsti uždavinį], [tai] suteikia mažai informacijos – mokantis matematikos, reikia matyti visus mąstymo etapus nuo pradžios iki galo“ (GD-12-4Mok).

Kalbėdami, kaip reikėtų keisti mokymo programas, pritaikant jas nuotoliniam ugdymui, mokytojai pabrėžia turinio apimties mažinimo poreikį. Jų teigimu, programos yra per daug išplėstos ir tai mokytojai ne tik mato kaip barjerą mokantis nuotoliniu būdu, bet ir atsargiai siūlo sprendimus, kad mokymasis būtų visavertis.

„Lietuvių kalbos programa yra per plati nuotoliniam mokymui. Norėtusi, kad <...> programa būtų koreguojama. Mokytojai negali to padaryti [patys] <...>. Pvz., diktantas – vaikai neišmoks rašyti, jei mes nerašysime diktanto, joks raidžių įrašymas ar testai neatstos diktanto. <...> Jeigu mes „išeiname į nuotolinį mokymąsi“, turėtų būti „planas B“. Gal mums, patiems mokytojams, būtų galima susiaurinti programą? <...> Nes programą rengiant juk ne taip buvo planuota, kaip mes esame priversti dirbti. O [mokinių žinių] patikrinimai yra labai rimti, pvz., PUPP“ (GD-9-9Mok).

Kiti mokytojai siūlo remtis užsienio šalių patirtimi, rūšiuoti skaitmenines mokymo priemones pagal dalykus bei pateikti mokytojui SMP sąrašus, kurti mokymo objektų bankus, teikti pasiūlymus bei rekomendacijas mokytojui, kurie padės pasirinkti tinkamiausią skaitmeninę mokymo priemonę.

„Labai norėčiau, kad būtų sugrupuota kažkaip – gal temomis? Dabar medžiagos aš ieškau visur. Ir į angliškų puslapius einu. Susirasti [pamokai reikalingą medžiagą] labai daug laiko sugaištu. <...> Man teko stažotis Izraelyje. Ten mokytojui jau priruošta užduočių. Klausimai, žemėlapiai <...>. Mokytojas, pažinodamas savo klasę, atsirenka užduotis. Tai yra užduočių bankas“ (GD-18-11Mok).

Perėjus prie mišriojo mokymo, *netinkamų didaktinių sprendimų ir priemonių* pasirinkimas tapo dar labiau pastebimu. Prasidėjus karantinui, visi mokytojai ir mokiniai dirbdavo iš namų. Pedagogai, žinodami, ko mokiniams reikia kontaktinio mokymo(si) metu, dažniausiai tuos pačius metodus taikė nuotoliniam mokymuisi. Toks mokymo transformavimas netiko daugeliui mokinių. Naujų būdų paieška ir sušvelninti karantino reikalavimai leido mokykloms kurti mišrias klases, tačiau,

pedagogų nuomone, ši ugdymo forma buvo labai sunkiai suvaldoma ir ne visada užtikrindavo mokiniams vienodas galimybes. Be to, pedagogai apibūdino mišrųjį mokymą kaip ypač sunkų mokytojui bei psichologiškai alinantį mokinius.

„Teko stebėti keletą pamokų, kai bandėme imituoti hibridinį mokymą. Nežinau, kokia kokybiška įranga turėtų būti, kad darbas vyktų kokybiškai.. O mokytojo darbas yra toks alinantis, jog jis negali kokybiškai dirbti [tuo pačiu metu] ir su klase, ir [individualiai] su vaiku nuotolyje.. Net negaliu įsivaizduoti, kokia tokio vaiko emocinė būsena [galėtų būti]. Jis [vaikas, kuris jungiasi nuotoliniu būdu į pamoką] yra dar labiau atskirtas... Hibridinis mokymas būtų pateisinamas tik vieninteliu atveju, jei vaikas dėl ligos negali dalyvauti ugdymo procese – tai jam leistų neatitrūkti. Turėtų būti idealiai puiki įranga, kuri kainuoja nenormaliai daug, o tai, ką dabar daro pradinė klasių mokytojai – reikia prieš juos nulenkti galvą“ (GD-12-10V).

Ugdymosi proceso prieinamumui poveikį daro ne tik mokytojo įgūdžiai, bet ir mišriajam mokymui pritaikyta techninė įranga. Be to, mokytojui sudėtinga vienu metu dirbti su dviem auditorijomis (vaikais, kurie mokosi nuotoliniu ir kontaktiniu būdu), nes reikia visiems skirti vienodai dėmesio. Dirbant mišriu būdu, mokytoju teigimu, daugiau dėmesio vis tik sulaukia tie mokiniai, kurie pamokoje dalyvauja kontaktiniu būdu.

„<...> mano dėmesys yra išskaidytas į dvi dalis – turiu padėti tiems mokiniams, kurie yra šalia. Tuomet tie vaikai, kurie yra namuose, lieka antrame plane, be pagalbos. Kita vertus – reikėtų teikti pagalbą ir tiems, kurie mokosi nuotoliu. Aš kartais jausdavau kaltę, ypač su gabesniais vaikais – nes jie greitai viską [užduotis] atlieka, ir tik duokit kažką kita... [ne visada suspėju dirbti su visais] Tada [vaikų] emociją sunku pastebėti, nes tik per tam tikras frazes galime suprasti, ką mes jaučiame“ (GD-13-8Mok).

„Kai kurie mokiniai sėdi klasėje, kai kurie mokiniai sėdi namuose. Aš kompiuterį įsijungiu ir kalbu. Tada, sakydama kokį įdomų dalyką, aš pašoku nuo kėdės ir pamirštu, kad vaikai, kurie yra namuose, manęs nemato. Kodėl aš kalbu

---

stovėdama? Kad atkreipčiau vaikų dėmesį ir kad aš juos matyčiau“  
(GD-18-8Mok).

Analizuojant ugdymo programų skaitmenizavimo barjerus, svarbu pažymėti, kad didžiausi iššūkiai, kurie kyla mokytojams, yra susiję su technologinio aprūpinimo stoka ir skaitmeninių mokymo priemonių kokybe. Šių iššūkių sprendimas ne visada priklauso tik nuo mokytojo, todėl yra sudėtinga šiuos barjerus šalinti pačiam mokytojui kartu su mokiniais. Siekiant šalinti šio tipo barjerus, turi įsitraukti pedagogų bendruomenė bei mokyklos administracija.

### **Individualūs skaitmeninės įtraukties barjerai**

Tyrimas atskleidė, jog karantino metu išryškėjo individualūs veiksniai, kurie darė įtaką prastam mokinių įsitraukimui, vangiam dalyvavimui nuotolinėse pamokose ir internetiniame ugdymo procese. Taip pat pastebėtas ir mokyklų nepasirengimas atsižvelgti į įvairius mokinių poreikius, perėjus į skaitmeninę aplinką. Mokytojų bandymai perkelti mažai veiksmingus kontaktinio mokymo metodus į nuotolinį mokymą tik dar labiau išryškino mokytojų nepasirengimą. Atrodytų, kad pagal apibrėžimą individualūs barjerai atsiranda dėl pačių mokinių ypatumų, tačiau, sąveikoje su technologine aplinka įvairios mokinių savybės gali pasireikšti arba ne. Be to, mokytojai patys patyrė stresą ir emocinių sunkumų, kai situacija staigiai pasikeitė iš įprastos kontaktinės rutinos į ekstremalų nuotolį. Tyrimo metu individualūs skaitmeninės įtraukties barjerai buvo suskirstyti į tris grupes:

- Nuovargis nuo technologijų; vidinės mokymosi motyvacijos stoka, silpnas įsitraukimas į pamokas; pasinėrimas į žaidimus ir (arba) kitą nepamokinę veiklą pamokų metu.

- Sunkumai pastebėti pedagoginės pagalbos poreikį, mokant nuotoliniu būdu; menkos mokinių įsitraukimo skatinimo priemonės ir metodai, dirbant virtualioje erdvėje.

- Ilgo karantino laikotarpio sukeltas mokinių persisotinimas virtualiosiomis mokymo veiklomis ir iš to kylantis nuobodulys; menka mokinių motyvacija, psichinės ir fizinės sveikatos problemos.

Tyrimas parodė, jog individualūs skaitmeninės įtraukties barjerai gali būti siejami su mokymosi motyvacija, kurią labai svarbu kelti, siekiant įveikti mokymosi metu kylančius sunkumus. Mokytojų teigimu, vidinė mokymosi motyvacija paprastai gelbsti gerai besimokančius ir ypač gabius vaikus. Tačiau didžioji dalis

mokinių, patirdami mokymosi sunkumų, renkasi vengimo taktiką, užuot bandydami su sunkumais dorotis. Vienas dažnų motyvacijos stygių patiriančių mokinių sprendimų, siekiant atsitolinti nuo aktyvaus darbo nuotoliniu būdu – naudoti technologijas, kurios neleistų visavertiškai dalyvauti pamokoje. Pavyzdžiui, jungtis į nuotolinio mokymo pamokas mobiliuoju telefonu, užuot naudojus kompiuterį.

„Labai daug vaikų jungiasi į pamokas telefonu. Ypač tie, kurių motyvacija yra silpnesnė. Man rašo: „negalim prisijungti“, „neįeiname į pamoką“ <...>, „manęs neprijungė“, „išmeta mane „Teams‘ai“, „man trūkinėja „Teams‘ai“. Kai pradedi aiškintis, tai jie [jungiasi] telefonu. [jei jungtųsi] kompiuteriu – [būtų] viskas gerai. Kai atsikelia iš lovos, kai nueina prie kompiuterio, <...> tada jau viskas tvarkoj. Labai dažnai telefonu vaikai dalyvauja [pamokose]. Kur nors išvyksta, yra kieme, žaidžia, jei geras oras – tai [jungiasi į pamokas] telefonu“ (GD-17-4Soc).

Tyrimo dalyviai teigė, jog tęsiantis karantinui, prasidėjo mokinių skaitmeninis nuovargis. Skaitmeninis nuovargis didėjo dėl ilgų valandų, praleistų prie kompiuterio bei kitų išmaniųjų įrenginių. Mokytojai pastebėjo, jog skaitmeninis nuovargis pasireiškė kaip emocinis išsekimas, sunkumas susikaupti, sunkumas susikonzentruoti, atliekant užduotis susijungus virtualiai. Be to, vaikai buvo užversti per dideliu internetinės informacijos kiekiu (paaiškinimais, pristatymais, patikslinimais dėl užduočių atlikimo ir pan.). Mokymasis, naudojant virtualiąsias platformas, dažnam mokiniui buvo monotoniška, nuobodi veikla, nes trūko tiesioginio bendravimo su kitais mokiniais bei mokytojais. Mokytojų nuomone, skaitmeninis nuovargis skatino mokinius vengti jungtis į nuotolinio mokymo pamoką kompiuteriu.

„Mano mokiniai daug kartų sakė, kaip jie nebenori kompiuterio. Kaip jie jau sotūs, ir kaip jie nebenori „Eduku“. Ir tada labai reikėjo [man] sukti galvą, kaip vaikus užnorinti <...>, labai daug mano mokinių prisistotino kompiuterio, visų technologijų, visų programų. <...> Tai irgi nėra blogai. Gal vasarą bus mažiau kompiuterio. <...> Aišku, čia trumpalaikis dalykas [kalba apie nuotolinį mokymą]. Bet kai vaikai apie tai kalba neklausti, reikia išgirsti juos – gana tų ekranų“ (GD-11-4Mok).

Mokiniamis sunkiai įsitraukiant į pamoką, jų dėmesį lengvai gali patraukti kiti išoriniai dirgikliai, pavyzdžiui, bendravimas socialinių tinklų platformose ar kompiuteriniai žaidimai.

„Pašaliniai dirgikliai trukdo [dalyvauti pamokoje]. Jie [mokiniai] sėdi pamokoje, [bet tuo pačiu metu] jie susirašinėja žinutėmis – gyvena kitą gyvenimą... Turi tris [kompiuterio] langus atsidarę ir nežinia, ką dar papildomai veikia“ (GD-13-4Soc/Mok).

Tyrimo dalyvių nuomone, pasinėrimą į virtualiuosius žaidimus labai sudėtinga kontroliuoti nuotoliniu būdu. Dažnai mokiniams, ypač turintiems mažai motyvacijos mokytis, virtualiosios realybės pagundos yra stipresnės. Be to, mokytojui dažnai sunku pamatyti, ar mokinys dalyvauja pamokoje, ar yra užsiėmęs kita veikla.

„<...> tie žaidimai... aš turėjau auklėtinį, kurį buvau šalia pasisodinusi ilgą laiko tarpą. Jeigu aš nususuku, jis labai ramiai sėdi <...>, pusė kompiuterio ekrano yra pamokoje, o kita pusė kompiuterio – žaidimai. Jis atrodo, į mane žiūri. Taip, jis žiūri į ekraną. Bet viena pusė ekrano yra pamoka, o kita pusė – žaidimai. Jeigu mokytojas kalbina, „Ar tu esi? Atsakyk“ – nekalba. Sakau – „Kodėl tu nekalbi, atsakyk – esu, esu“. Tyli [nes tuo metu žaidžia kompiuterinius žaidimus ir negirdi klausimo]“ (GD-17-4Soc).

Dirbdami nuotoliniu būdu, mokytojai susidūrė su mokinių apgavystėmis, kai buvo pateikiami ne savo paties atlikti namų darbai. Tokiu atveju mokytojui iškilo dilema – kaip vertinti mokinių darbus, kaip teikti grįžtamąjį ryšį, kaip pasitikėti mokiniu? Dažnai tokiu atveju padėdavo mokytojo technologinis ar medijų raštingumas.

„Norėčiau pasidalinti konkrečiu pavyzdžiu apie mokinių sukčiavimą atsiskaitymo metu. Atsiunčia „Excel“ failą mokinys ir sako: „Padariau darbą, įvertinkit“, o aš, atsiusiuntes tą „Excel“ failą, galiu pasižiūrėti, kada failas sukurtas bei kas jį sukūrė. Paklausiu: „O kada to jį darei?“. Sako: „vakar“. O aš žiūriu, failas sukurtas kovo 26 dieną. Čia konkretus pavyzdys apie sukčiavimą“ (GD-17-6Mok).

Tyrimas parodė, jog specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių vidiniai sunkumai yra ilgalaikiai, jiems reikia didesnės pedagoginės pagalbos ir mokymosi paramos,

motyvuoti šiuos mokinius yra sudėtingiau. Šiems mokiniams dažnai reikia greitos ir tiesioginės pedagogo pagalbos, ką sunku suteikti nuotoliniu būdu. Spec. poreikių mokiniui nesuteikus paramos, mokymo procesas gali ir sustoti.

„Turėjome spec. poreikių vaikų ir jie mokėsi nuotoliniu [būdu] su visa klase. Didžiausia problema buvo tai, kad jei prie to vaiko neprieini [gyvai], nesvarbu, kad užduotis šimtą kartų girdėta, bet vis tiek neprisijungia, kažkas nepavyksta... Ir jeigu nėra šalia žmogaus – jie [spec. poreikių vaikai] tiesiog nedirba <...>. Ir dar nuo kiekvieno vaiko būdo priklauso – vienas sėdi ir nieko nedaro, kitas daro, bet daro nesąmones, trečias užprotestuoja ir iš viso užsidaro, ketvirtas į mokyklą nebeateina“ (GD-13-3Spec).

Nuotolinio mokymosi didaktinių sprendimų trūkumas tapo nemažu iššūkiu mokytojams, o mokinių nedalyvavimas dar labiau išryškėjo, kai dirbant nuotoliu buvo bandoma naudoti įprastus mokymosi metodus. Tačiau mokytojai ieškojo ugdymo gerinimo sprendimų. Tyrimas patvirtino, jog karantino laikotarpis skatino pedagogus ieškoti metodų ir būdų, skatinančių didesnę mokinių įsitraukimą. Vienas iš tokių būdų – virtualioji komunikacija. Visavertiškai virtualiajai komunikacijai užtikrinti mokytojai prašė mokinių jungtis į pamoką, naudojant kameras ir mikrofonus. Tačiau daugeliui mokinių nesinorėjo rodyti savo veido arba kalbėti balsu. Mokiniams tai buvo iššūkis, kurį ne visi įveikė. Kitas iššūkis buvo susijęs su klasės ar namų darbų viešinimu.

„Aš, mokytojas, pastebiu, kad vaikai bijo viešai kalbėti per „Teams“ platformą. Kažkokią jaučia baimę <...>. Kita baimė, kad užduotis, kai atsiunčia, jie nenori dėti į bendrą užduočių paketą, į bendrą krepšelį, kur galėtų pamatyti kiti vaikai. Parašo: „Aš nenoriu dėti ten“ (GD-17-8V/Mok).

Mokytojų teigimu, pastebėti pagalbos poreikį galimybės per nuotolį yra labai ribotos ir jie patys patiria sunkumų, norėdami padėti mokiniams: „Sudėtinga vaikams patarti, kaip atlikti pratimus, kai tu jų nematai, ar matai tik per kamerą“.

Dalies mokytojų nuomone, svarbu rūpintis ne tik vaikų motyvacija mokytis, bet ir jų fizine bei psichologine sveikata. Mokytojai pastebi, jog antrojo karantino laikotarpiu buvo atsainiau žiūrima į vaikų sveikatą, mokantis nuotoliniu būdu.

„Pirmosios bangos metu medikai rekomendavo riboti sėdėjimo prie ekranų trukmę, buvo ministro įsakymas, nurodymai dėl



trukmės... O antros bangos metu tai dingo. Visos pamokos vyko nuotoliniu būdu, po 45 minutes. Dar [papildomai] po pamokų mokiniai sėdėdavo [prie kompiuterių], ruošdavo namų darbus. Kur dingo rūpestis dėl vaikų sveikatos? Ką mūsų ministrai galvoja apie tai? Viskas palikta, numesta mokyklai spręsti. Ir tai ne tik psichologinės problemos. Aš manau, mes dar susidursime su fizinėmis problemomis ateityje.“ (GD-9-3Soc).

Apibendrinant poskyryje analizuojamus barjerus, svarbu atkreipti dėmesį, kad mokinių patiriami mokymosi ir emociniai sunkumai gali būti identifikuojami visais lygmenimis. Jų sprendimą, t. y. barjerų šalinimą, būtų veiksmingiau spręsti žvelgiant iš skirtingų perspektyvų. Tyrimo metu buvo analizuojama geroji mokyklų praktika, sprendžiant skaitmeninės įtraukties iššūkius, atsižvelgiant į aktyviausiai svarstomus pedagogų IKT taikymo aspektus.

### **3.3.2. Mokyklos ir mokytojų sprendimai, didinantys skaitmeninę įtrauktį**

*Poskyryje atskleidžiami tyrimo rezultatai, gauti įgyvendinant antrą uždavinį – atskleisti įtraukiojo ugdymo tvarumo veiksnius bei veiksmingas modeliavimo praktikas kritinėje švietimo kaitos situacijoje. Skaitmeninė įtrauktis iškilė kaip vienas iš įtraukiojo ugdymo tvarumo veiksmių.*

Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad COVID-19 pandemijos metu vykusio ugdymo proceso pasiekimai, jungiant pedagoginius sprendimus su technologijų panaudojimu, galėtų tapti „naująja norma“ ir padėtų mokykloms spręsti mokinių įtraukties klausimą. Mokytojų ir mokyklų vieningo IKT taikymo sprendimai, organizuojant nuotolinį, mišrųjį ar hibridinį ugdymo procesą, pateikiami 7 lentelėje.

Analizuojant IKT teikiamas galimybes įgalinti mokinius, patiriančius mokymosi ar emocinių sunkumų, bei IKT naudojimą įvairiose mokyklose, pastebėti technologinio aprūpinimo, ankstesnės IKT taikymo ir mokyklos bendruomenės patirties bei pasirengimo nuotoliniam ar mišriam mokymuisi skirtumai.

**7 lentelė.** Mokyklos ir mokytojų sprendimai, siekiant įtraukti visus mokinius į ugdymo(si) procesą

<b>Dalyvavimą ugdymo(si) procese skatinantys veiksniai</b>	<b>Mokyklos ir (arba) mokytojų sprendimai</b>
<i>Techninis ugdymo proceso aprūpinimas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apsisprendimas dėl vieningos prieigos prie virtualiosios mokymosi aplinkos(ų) visiems mokytojams ir mokiniams</li> <li>- Mokinių aprūpinimas kompiuterine technika (pvz., kompiuteriais, planšetėmis)</li> <li>- Patrauklios ir prieinamos mokiniams skaitmeninės mokymo(si) priemonės</li> <li>- Mokytojų skaitmeninių kompetencijų tobulinimas</li> </ul>
<i>Pastoliavimas naudojant IKT</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skaitmeninių priemonių pasirinkimas įvairioms mokymo(si) veikloms</li> <li>- Pastoliavimas mokiniams, turintiems SUP, mokantis virtualioje aplinkoje</li> </ul>

### **Techninis ugdymo proceso aprūpinimas**

**Apsisprendimas dėl vieningos prieigos prie virtualiosios mokymosi aplinkos visiems mokytojams ir mokiniams.** Mokyklos apsisprendimas, kokią virtualią aplinką pasirinkti, buvo ypač rekomenduojamas mokyklų vadovų. Tyrimas parodė, kad skubus nekontaktinis ugdymas sukėlė mažiau iššūkių ir tapo mažesniu barjeru toms mokykloms, kurios pasirinko vieningą virtualiąją aplinką bei kryptingai ją naudojo ugdymo proceso organizavimui, komunikacijai ir pamokoms. Tyrimo dalyviai teigė:

„<...> esame priėmę sprendimą, kad vieną platformą mokymosi, ta komunikacinė platforma – „Teams‘ai“. Mes iš karto pradėjome su tikslu, tam, kad vaikai nesiblaškytų, kad nereikėtų gaišti laiko prie skirtingų tų aplinkų taikytis, priprasti. Ypač, kai yra specialiųjų poreikių vaikams, tai labai ta kaita sudėtinga“ (GD-17-V/Mok).

Vienos platformos mokymuisi ir komunikacijai svarbą pabrėžė mokyklų vadovai, kurie siekė didinti mokinių įtrauktį į nekontaktinį ugdymą ir įgalinti pedagogus naudoti virtualiąsias aplinkas.

„<...> kas yra svarbu, tai yra vienos platformos pasirinkimas. Kad nebūtų blaškymosi tarp skirtingų platformų. Tai mes buvome pasirinkę „Teams‘us“ savo darbui“ (GD-2-V).

Pastebėta tendencija, kad mokyklos dažnai naudoja „Microsoft Teams“ kaip platformą, kuri leidžia derinti ugdymo proceso organizavimą ir įgyvendinimą, komunikaciją ir virtualiosios mokymosi aplinkos funkcijas. Tyrimo dalyviai teigė, jog mokydami diri su šia aplinka, mokytojai greitai įvaldė jos funkcijų įvairovę. Tai padėjo mokykloms greičiau spręsti technologinius iššūkius ir įveikti su technologijomis susijusius barjerus.

„<...> galiu pasidžiaugti už visus mokytojus, kad jie taip staigiai įvaldė „Teams“, nežinau, turbūt mėnesio nereikėjo, <...> buvo kartais tokių atvejų, kad jie ateina, mane pamoko: „o aš čia paklaidžiojau“, „aš jau čia – žinau“, <...> tai aš džiaugiuosi vat tuo, kad įvaldyti labai greitai buvo „Teams'ai“ (GD-11-V).

Nuotolinio ugdymo organizavimui, kaip minėta anksčiau, svarbūs vieningi susitarimai mokyklos bendruomenėje. Mokytojų nuomone, sujungti bendruomenę galėtų bendras mokykloje vykstančio ugdymo proceso valdymo programinis įrankis.

„Kažkada buvo tokia mintis, kad būtų smagu turėti bendrą mokyklos programėlę. Telefone, kur būtų mokyklos ir tinklapis, ir ta platforma, kurioje galėtų bet kas su bet kuo kontaktuoti. Kurioje būtų galima staigiai įkelti informaciją, kad ją pamatytų, kad tuo galėtų naudotis mokiniai, mokinių tėvai, mokytojai. Tik, aišku, dabar labai padrikos tos mintys, bet buvo kažkada tokia mintis, kad būtų smagu turėti tokį dalyką. Tik būtų aišku labiau išdetalizuoti gal visa tą, ko norėtusi“ (GD-10-2Mok).

**Mokinių aprūpinimas technika (kompiuteriais, planšetėmis).** Mokytojai ir mokyklos vadovai džiaugėsi galimybe aprūpinti mokinius kompiuterine įranga. Ypatingas dėmesys atkreiptas į operacinių sistemų suderinamumą, programinės įrangos versijas ir pan. Tyrimo dalyviai (mokyklų atstovai) džiaugėsi, jog jiems dažniausiai pavykdavo aprūpinti mokinius planšetiniais ar nešiojamais kompiuteriais iš mokyklos turimų resursų arba išdalijant iš ŠMSM gautą įrangą, kurios ypač reikėjo kaimuose gyvenantiems mokiniams.

„Buvo išdalinta keli šimtai planšečių į namus. Socialiai remtiems šeimoms, daugiavaikėms šeimoms. Anksčiau užtekdavo namuose vieno dviejų kompiuterio, bet kai namuose trys vaikai, jau jiems neužtenka turimų priemonių. Gavo visi, kurie tik prašė. Visiems buvo suteikiamos priemonės ir pasakyti, kad „aš

negaliu prisijungti, nes neturiu su kuo, neturiu kompiuterio“, jau nebebuvo galima. Tai čia jau draudžiamas sakinys buvo mūsų mokykloje“ (GD-5-V/Mok).

„<...> kalbant apie techninius dalykus, tai pas mus visi vaikai buvo aprūpinti. Kas pareiškė pageidavimą, nebūtinai iš socialinės rizikos šeimos, visi buvo aprūpinti planšetėmis arba nešiojamais kompiuteriais“ (GD-2-V).

Tyrimas parodė, kad mokykloms skirta technika pavyksta pasinaudoti veiksmingau, kai ji būna išdalyta. Atsižvelgiama į tai, ar pati mokykla turi pakankamai pajėgumų parengti kompiuterius ir (arba) planšetes naudojimui, o mokiniai turi pakankamai įgūdžių pasinaudoti duota technine įranga. Taip pat svarbu iš anksto išsiaiškinti, kaip mokiniams dalijamuose prietaisuose veikia programinė įranga, skirta pamokai.

„<...> programų nesuderinamumas, pavyzdžiui, testavimo platformose, kažkas su kompiuteriais vėl. Pagalbos negalime suteikti, nes neužtenka darbuotojų, kad ten galėtų jie mokiniams padėti, konsultuoti“ (GD-17-8V/Mok).

Svarbu atsižvelgti ne tik į kompiuterinės įrangos mokykloms perdavimo ir gavimo faktą bei kiekius. Mokykloms reikia pagalbos, užtikrinant techninės ir programinės įrangos prieinamumą, o mokiniams – pasinaudojant naujai gautais prietaisais. Ypač didelis pagalbos poreikis ir skaitmeninių įgūdžių trūkumas pastebėtas tarp mokinių, turinčių SUP, pradedant naudotis prietaisu ir prisijungiant prie virtualiosios aplinkos arba skaitmeninių vadovėlių.

**Patrauklios ir mokiniams prieinamos skaitmeninės mokymo(si) priemonės.** Aptardami, kokios skaitmeninės mokymo(si) priemonės yra patrauklios mokiniams, mokytojai dažniausiai įvardijo elektroninius vadovėlius ir pratybas, kurie, prasidėjus pirmajam karantinui, buvo prieinami mokykloms nemokamai. Naudojant šias priemones, mokytojams nereikėjo papildomai rengtis pamokoms, nes šie vadovėliai buvo suderinti su bendrosiomis ugdymo programomis. Dažniausiai analizuojami mokytojai minėjo „Eduka klasė“ ir „Ema“ elektroninę mokymosi aplinką. Taip pat mokyklos naudojosi Nacionaliniu švietimo portalu „eMokykla“ bei jame skelbiamomis skaitmeninėmis mokymo priemonėmis ir metodinių išteklių saugykla „Ugdymo sodas“.

„Pagrindiniai dalykai „Eduka“ suskaitmeninti vadovėliai, tie, kurie negalėjo pasiimti popierinių. Mes vesdami pamokas irgi jomis naudojomės. „EMA“ pratybos buvo gerai skirti namų darbams“ (GD-4-V/Mok).

„Ugdymo sodą“, „Eduka“ pradėjom daugiau naudoti“ (GD-19-V/Mok).

Tyrimas parodė elektroninių vadovėlių aktualumą pedagogams ir vadovams. Galimybė rasti naudojamų vadovėlių atitikmenį elektroniniu formatu leido mokykloms COVID-19 pandemijos laikotarpiu lengviau perkelti įprastą kontaktinį ugdymo procesą į virtualią erdvę. Dėl šios priežasties elektroniniai vadovėliai pasikeitusioje situacijoje buvo gerai įvertinti pedagogų.

„<...> man patiko dirbti ir su „Eduka“, kadangi aš iškartu galiu pasižiūrėti rezultatą, vertinimą ir vaikui galiu pasakyti, kad „tu tokioj užduoty padarei tiek klaidų, ieškok klaidų, jas išsitaisyk“, <...> ypač patiko dirbant nuotoliniu būdu“ (GD-17-1Mok).

„Eduka klasės“ virtualios aplinkos patrauklumo mokykloms priežastį paaiškina ir tai, kad ja gali pasinaudoti įvairių dalykų mokytojai.

„Mūsų mokykla yra visiems 5–8 klasių mokiniams nupirkusi „Edukos“ licencijas. <...> mokiniai gali naudotis būtent „Edukos“ pratybomis. Jos yra naudojamos įvairiems dalykams. Taip pat yra naudojamos „EMA“ pratybos <...>, įrankis e. mokykla“ (GD-10-5Mok).

Dalis mokytojų pastebėjo, jo „Eduka“ skaitmeninių vadovėlių turinys ir užduotys ne visada jiems tinka, nes galimybės mokiniams individualizuoti užduotis yra apribotos.

„Labai padeda „Eduka“, bet negali niekas paruošti turinio tavo klasei – visada mokytojas pats irgi turi ruošti. Neįsivaizduoju, kad būtų galima apsieti be tavo parengtų užduočių, be to, kaip tu matai, ką reikėtų akcentuoti. „Eduka“ turinys yra bendras visiems, o tu turi savo klasę ir žinai, kas tai konkrečiai klasei yra aktualu“ (GD-12-5Mok).

Apibendrinant nacionaliniu mastu prieinamų skaitmeninių išteklių teikiamas galimybes bei mokiniams siūlomą patrauklų ugdymo(si) turinį, galima teigti, kad skaitmeninių išteklių naudojimas mokykloms palengvino įprasto ugdymo proceso perkėlimą į virtualią erdvę. Tačiau skaitmeninių išteklių galimybių nepakanka,

siekiant įgalinti mokinius įveikti mokymosi ir emocinius sunkumus bei gerinti įtrauktųjų ugdymą. Standartizuotas „Edukos“ užduotis ar papildomos mokytojo veiklos reikalaujančias „Ema“ pratybas būtų naudinga papildyti universalaus dizaino principus įgalinančiomis ugdymo technologijomis ir ugdymo turiniu.

**Mokytojų skaitmeninių kompetencijų tobulinimas** yra ypač svarbus daugeliui tyrimo dalyvių. Rezultatai parodė, jog mokytojų skaitmeninės kompetencijos leido susidoroti su karantino keliamais iššūkiais (ypač pirmojo karantino metu) ir mažino technologinius barjerus. Įvairių mokyklų mokytojai pastebėjo tarpusavio bendravimo, bendradarbiavimo ir pasidalijimo gerosiomis patirtimis svarbą, mokantis naudotis naujomis skaitmeninėmis technologijomis.

„<...> per vasarą iki antrojo karantino mokytojai pas mus šaukuoliai, viską tuoj puolė, išmoko, bendradarbiavo. Informacinių technologijų mokytojos be mokymų, be „TEAMS“ programos teikėjų, diegėjų mokymų – informacinių technologijų mokytojos tiesiog konsultavo“ (GD-5-V/Mok).

Tyrimas parodė, kad skubaus nekontaktinio ugdymo situacija aktyvino mokyklose tokius procesus, kaip domėjimasi technologijomis bei tarpusavio dalijimasi naujai įgytomis žiniomis ir technologiniais sprendimais.

„Mūsų mokykloje dirba pedagogai, kurie labai domisi tomis naujovėmis ir, jeigu jie naujų dalykų suranda, jie vienas su kitu pasidalina dažniausiai. Mes turim ir tą mesendžerio bendrą grupę. Ypač toj pradžioj, kai tas nuotolinis prasidėjo, tai visi seminarai, kas ką užmatydavo kažką, kokias naujoves, pasidalina“ (GD-17-1Mok).

Pedagogų susitelkimas, mokantis naujų technologijų, paskatintas poreikio įveikti nekontaktinio mokymo barjerus bei pritaikyti ugdymo procesą prie pasikeitusios situacijos, ne tik skatino mokyklų bendruomenių bendradarbiavimą, tačiau plėtojo įžvalgas ir idėjas ugdymo procesų tobulinimui ateityje, pasibaigus ekstremalioms sąlygoms.

„<...> turėjome mokymus – IKT įrankių panaudojimas arba, kitaip tariant, suskaitmenintos užduotys, kontroliniai darbai, testai. <...> mes taikome dabar nuotolinio mokymosi metu, pasitarnaus mums kada baigsis nuotolinis. Vaikų patikrinimams – tai yra labai gerai. <...> aišku, parengimas testo užtrunka, bet

tas testas, pakoregavus, puikiausiai keliaus ir į kitus metus, nebūtinai nuotolinio mokymosi metu. Ačiū mokyklai, kuri išsiuntė ir apmokėjo mums mokymus, nes jie tikrai buvo naudingi“ (GD-11-8Mok).

Pedagogų refleksijos apie intensyviai vykusius skaitmeninių priemonių naudojimo mokymus atskleidė didelę jų motyvaciją ugdytis naujus įgūdžius bei siekį taikyti įvairius IKT grįstus įrankius ir mokymo priemones. Tyrimo dalyviai ypač vertino 2020 m. pavasarį vykusią IKT naudojimo mokymų pedagogams svarbą.

### **Pastoliavimas naudojant IKT**

**Skaitmeninių priemonių pa(si)rinkimas įvairioms mokymo(si) veikloms.** Tyrime dalyvavę mokytojai įvardijo IKT grįstas mokymosi veiklas, kurios, jų manymu, yra tinkamos įvairių dalykų ugdymui ir padeda didinti mokinių įsitraukimą į mokymąsi.

„<...> naudoju tai tikrai pamokose labai daug. „Padlet“ dažniausiai būna pamokos refleksijai labai patogi programėlė“ (GD-10-7Mok).

„<...> visi naudojame „Teams“ programėlę, kur yra ir apklausų kūrimo ir užduočių skyrimo, pridėjimo įrankius, kartojimui naudoju „WordWall“ programėlę arba klausimų išsisukimo, virtualaus kauliuko programėlę“ (GD-12-6Mok).

Šiuos universalius ugdymo(si) proceso sprendimus naudojo įvairių dalykų mokytojai, kuriems reikėjo parengti tokias mokymo veiklas, kaip refleksiją, apklausą, kartojimą, klausimų pasirinkimą. Mokytojai taip pat taikė skaitmenines platformas, kai mokiniams reikėjo patiems pasitikrinti savo klaidas vizualiai. Tyrimo dalyviai pažymėjo, jog vizualinių priemonių naudojimas, aptariant mokinių darbus, turėjo didesnę poveikį nei tų pačių rezultatų analizė žodžiu, naudojant garsines priemones.

„Kai rašom kontrolinį darbą, tai nufotografuoti man pačiai išspręstus uždavinius ir pateikti į „Classroom“ą, kad jie patys galėtų pasianalizuoti savo klaidas, kokias jie padarė. Nes, tarkim, kai šnekant aš analizuoju, tai vieni girdi, kiti negirdi, ir aš tikrai nežinau, ar jie girdi. O ten įkeli nuotraukas ir jie patys pamato, kaip turėtų būti. Ir tada perrašinėjant kontrolinį darbą iš karto matosi, kad rezultatai yra geresni“ (GD-20-6Mok).

Mokytojai darė išvadą, jog didesnės platformos ir virtualiosios mokymosi aplinkos, tokios kaip „Moodle“, „Google Classroom“ ar „Microsoft Teams“, paprastai gali pasiūlyti mokytojams daugiau universalių veiklų ir galimybių.

„Moodle“ testuose galimybės yra didžiulės. Galima nustatyti, kad vaikas iš karto pasitikrintų, ar teisingai supratau“ (GD-19-2Mok).

„Teams‘ų“ matau – vieną pliusą, man labai patinka, tai aš labai spalvotai galiu brėžinius piešti, parodyti, pabraukti, parodyti kur kas yra, paryškinti spalvų tiek, kiek nori. Čia yra didžiulis pliusas. Nes, nors aš ir turiu klasėj išmanią lentą, ir dirbdama jau kontaktiniu būdu tą irgi naudodavau, bet šiaip tai va – vaizdumo atžvilgiu man per „Teams“ per šitą programėlę, jokia kita, kai reikia vaizduoti vaikams, ypač matematikos visus brėžinius, visus pjūvius, visus kur kas nueina, vaizdumą tai tikrai galiu pasinaudoti daug“ (GD-11-5Mok).

Tyrimo dalyvių teigimu, įvairios kitos skaitmeninės programos padeda rengti skirtingų dalykų ar dalykų grupių pamokas, kurios tampa vertinga, įtraukia alternatyva skaitmeninių vadovėlių pamokoms ir mokytojai noriai pasinaudoja tokiomis parengtomis pamokomis, ypač kai jos pateikiamos mokinius įtraukiančiu 3D formatu.

„Mozaic“ – tai yra 3D programa su 3D formatu parengtos pamokos... tai yra labai įdomu, ten galima rasti tikrai labai įdomių dalykų, ne vien tiktai anglų, bet ir lietuvių kalba“ (GD-10-7Mok).

Be universalių sprendimų, tinkamų bet kuriam dalykui, mokytojai dažnai naudoja įvairias IKT specializuotas mokymo priemones tam tikrų mokomųjų dalykų ugdymui. Anglų kalbos mokymui yra didesnis programėlių pasirinkimas, todėl mokytojas turi platesnes galimybes įvairinti pamokas virtualioje erdvėje. Be to, kai programa pasiūlo užduočių įvairovę, mokinius įtraukia galimybė gauti ir pamatyti užduoties įvertinimą. Mokytojui ši programos funkcija taip pat labai aktuali, nes suteikia mokiniams momentinį grįžtamąjį ryšį.

„<...> labai pamėgau kaip anglų kalbos mokytoja „Live-worksheet“. Tai yra programytė, kuri turi didžiulį lobyną jau paruoštų užduočių. Ir taip pat aš kaip mokytoja ten kuriu pati užduotis. Skiriu dažniausiai jas, kai būna savivaldžios mokymosi



dienos. <...> programa pati leidžia vaikui išspręsti užduotis ir paskui pasitikrinti jas, pateikdama teisingus atsakymus ir parašydama pažymį, tai vaikai iš karto gali matyti įvertinimą“ (GD-10-7Mok).

Tyrimo dalyviai, ypač užsienio kalbų mokytojai, rekomendavo ir kitokių programėlių, kurios, jų manymu, gali padaryti pamokos veiklas patrauklesnėmis. Galimybių praturtinti ir įtraukti mokinius į pamoką, naudojant IKT, anot mokytojų, yra daug, tik jas reikia surasti, kai darbas virtualioje aplinkoje tampa kasdienybe. Tokių programėlių galimybės yra labai plačios, norint motyvuoti mokinius mokytis nuotoliu. Mokinių įtraukimas, naudojant įvairias programėles, pasak vokiečių kalbos mokytojos, padeda mokytojui įvairiausiose ugdymo proceso veiklose – nuo komunikavimo ir organizavimo su mokiniais, iki vertinimo bei refleksijos ir specialiųjų įgūdžių bei gebėjimų ugdymo.

„Su tomis programėlėmis, programomis ir aplinkomis įvairiausiomis nori nenori tenka pradėti dirbti. Kadangi kažką daryti reikia. Ypatingai mano (vokiečių k.) dalyko specifika reikalauja išgirsti, kaip vaikas kalba, ką išmokęs, išgirsti jo tarimą, tai vien tiktai apsiriboti dėstoma paskaita, kai kameros išjungtos ir garsai išjungti, yra sunku. Tada ieškai kažkokių žaismingų būdų, kaip vaikus priversti per nuotolį mokintis žodžius, mokintis pasakoti kažką, meną, užsienio kalbą. <...> Ieškodama, kaip vaikams juos pritaikyti, kad jiems būtų jie lengvesni ir įdomūs. Tyrinėji visą internetinę erdvę, ieškai patinkančių programėlių ir prisitaikai savo pamokoms. „Teams“ aplinka, „Zoom“ aplinka, „Qizzlett“ programėlė, kuria mokomės žodžius, tas pats „Mentimetr‘as“ įvairioms apklausoms daryti, „Socrative“ aplinka testams – daug iš tikrųjų yra ir galiu čia vardinti ir vardinti“ (GD-5-1Mok).

Programėlės, leidžiančios vizualizuoti, įgarsinti, sužaidybinti veiklas, padeda mokytojams įgalinti mokinius mokytis, didinant jų savarankiškumą ir įsitraukimą į mokymosi procesus. Ypač veiksmingos programėlės, turinčios savarankiško valdymo funkciją. Naudodami tokias priemones, mokiniai ne tik panyra į mokymosi procesą, tačiau žymiai lengviau koncentruoja dėmesį ir telkia pastangas kryptingai

veiklai. Šios priemonės labai veiksmingos mokiniams, turintiems aktyvumo ir dėmesio valdymo sunkumų.

„<...> yra „Lorg“ – įvairios dėlionės su muzikiniais žaidimais, žaidimai visokie, kuriais galima tikrinti žinias <...>, muzikos kūrimo programėlės“ (GD-2-2 Mok/Spec).

„Vaikai, kurie turi elgesio ar dėmesio problemų, labai mėgsta programėles, kai jie patys turi valdymą, jie tada puikiai įsijungia ir pradeda norėti vienas kitam padėti. Mokymosi sunkumų turintiems vaikams ypatingai gera priemonė yra programėlių pagalba. Iš knygų ir pratybų dirbti jiems nusibosta. Kai tą patį perkeli į skaitmeninį turinį ir suteiki valdymą, jie nusistato savo tempą, tada kuo puikiausiai dirba, žymiai geriau išlaiko dėmesį“ (GD-12-3Spec).

Istorijos mokytojai naudojo programas, kurios leidžia pateikti mokomąją medžiagą bei mokslo populiarinimo informaciją virtualiu būdu, perkelti mokinius į nutolusias muziejų ir kitų istorinių vietovių erdves, jas tyrinėti, netradiciniu, mokiniams patraukliu būdu manipuliuoti ir kūrybiškai, įvairiais būdais taikyti naujas žinias.

„Aš istorijos mokymusi atradau virtualius muziejus. Istoriniuose virtualiuose muziejuose vaikams duodavai koordinatas, turi atrasti tam tikrą istorinę vietą. Yra specialios programėlės daryti komiksams istorine tematika. „GoogleArts“ – taip pat gera funkcija, kuri skaitmenina įvairius eksponatus, ekskursijas (galima pasivaikščioti po Luvrą). Programa „MozaWeb“ atkuria 3D formatu įvairius formatus, pvz., viduramžių miestą“ (GD-13-7Mok).

Mokytojai, naudodami įgarsintus tekstus (knygas, mokymo medžiagą), mažino mokinių darbą prie ekranų, perkeldami mokymosi procesą į kasdienio gyvenimo patirtis, ir tokiu būdu sukurdami sąlygas mokytis mokiniui priimtinausiu būdu ir jo galias atitinkančiu lygiu.

Fizinio ugdymo mokytojas surado galimybę organizuoti pamokas nuotoliniu būdu, naudojant specializuotą programą, kuri leido mokiniams pademonstruoti įvairią fizinę veiklą, atliekamą namuose. Ugdymo proceso veiksmingumą ir mokinių bendravimą didino vieningas pasirinktos programos naudojimas. Visuomenėje populiarūs „išmanieji laikrodžiai“ taip pat buvo naudojami kaip alternatyvi priemonė, prisitaikant prie mokinių interesų.

„<...> mokykloje naudojome vieną, konkrečią programą. Ją naudodami mokiniai siuntė ir savo vaikščiėjimus, ir važiavimus dvi-račiu, buvo galima aiškiau aktyvinti mokinius. Programa, kurią aš naudoju pats, man labai aišku. Bet kitos iš išmanių laikrodžių – sudėtingiau. Bet kiti įsigijo išmanius laikrodžius – tėveliai nupirko“ (GD-18-11Mok).

Mokytojai, būtinųjų sąlygų skatinami permodeliuoti ugdymo procesą į nuotolinį mokymąsi, atrado žymiai didesnę IKT taikymo potencialą. Ugdymo procese kūrybiškai naudojamos priemonės, įgalinančios mokinių dalyvavimo saviveiksmingumą, leido mokytojams modeliuoti didesnę ugdymo procesų universalumą ir skatinti gilesnį mokinių įsitraukimą į šiuos procesus.

**Pastoliavimas mokiniams, turintiems SUP, mokantis virtualioje aplinkoje.** Padėdami mokiniams žengti pirmus žingsnius virtualioje aplinkoje, tyrimo dalyviai – mokytojai – įgalindavo mokinius naudotis virtualios aplinkos įrankiais, kurie savo ruožtu suteikia mokiniams didesnes virtualaus mokymosi ir bendravimo galimybes.

„O jeigu kalbame apie spec. poreikių vaikus, tai kai jau jie įvaldo apskritai ir išmoksta prisijungti prie kur nors, tai va čia būna jiems didysis iššūkis. Nuo tada jiems būna viskas gerai ir įdomu, ir patinka“ (GD-5-1Mok).

Mokytojai, ugdantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, vertina IKT galimybes suteikti daugiau galių šių vaikų mokymuisi, tačiau yra linkę rinktis tokias programėles, kurios yra prieinamos šiems mokiniams dėl naudojimosi jomis paprastumo ir turi ryšio tarp mokinio ir mokytojo palaikymo galimybę. Mokytojui svarbus momentinis grįžtamasis ryšys apie mokinio dalyvavimą, jam kylančius sunkumus, paramos ar pagalbos poreikį. Stebėdamas ugdymosi procesus tarp mokinių, mokytojas turi galimybę lanksčiai modeliuoti veiklą, prisitaikydamas prie individualiai kylančių mokinių poreikių.

„Kai tu jau jas ištyrinėji, na yra įvairių, be abejo... Bet išsirenki tą, kurios prieinamumas būtų paprastas ir nemokamas, nesudėtingas, ir valdymas būtų paprastas. Aš ieškau tokių, kurios siūlo grįžtamąjį ryšį mokytojui, kur galima matyti vaiko daromą pažangą, vaiko prisijungimų skaičių ir t. t. Tuo pačiu sau palengvini kažkokį reikalą ir stebi vaikus, kaip jie dirba – ar jungiasi? Ar jie daro? Kiek

jie procentų surinko? Ir kaip jiems sekasi? Tai va. Tai paprastumas valdyme, prieinamumas, be abejo, nes kažko labai sudėtingo negali jungtis, nes visą laiką turiu omeny, kad yra grupėje įvairių vaikų. Yra tų, kurie labai greitai gaudosi, bet yra ir tokių, kuriems yra sunku. Tai šitie aspektai labai svarbūs“ (GD-5-1Mok).

Mokytojai, atliepdami mokinių poreikius, IKT priemonės naudoja kaip alternatyvą įprastoms mokymosi priemonėms. Pavyzdžiui, mokiniai dėl sveikatos sutrikimo arba kitų priežasčių, negalintys arba nepajėgiantys įvaldyti kokybiškos rašymo ranka technikos, naudojami kompiuteriais kaip rašymo priemone, taip išsprendžiant ne tik teksto perskaitomumo problemą, tačiau tokiu būdu yra pagerinamas ir rašomo bei skaitomo teksto supratimas.

„Mano pamokose išliks kad ir namų darbą atlikti kompiuterio pagalba. Nes turiu mokinių, kurių raštą įskaityti ypatingai sudėtinga. Ir čia daugumos SUP mokinių problema. O jie visai neblogai kompiuteriu surenka tekstą. Tai vėlgi pagalba mokiniui. Netgi atsiskaitant kažkokius darbus, ar namų darbus, netgi rašinius kuriant. Vieniems lengviau rašyti ranka, o kiti renkasi kompiuteriu“ (GD-2-1Mok).

Tyrimo rezultatai rodo, kad nuotolinio mokymo(si) metu, mokytojai susikūrė didelį IKT grįstų įrankių, išteklių ir alternatyvių priemonių arsenalą tradicinėms mokymosi veikloms pakeisti. Stebėdami, kiek ir kokios pagalbos mokiniams reikia, jie padėdavo tol, kol mokinys pats įvaldydavo naują užduotį arba skaitmeninį įrankį. Tai ir yra vienas svarbiausių pastoliavimo principų. Kai mokiniai jau gali atlikti tam tikrą užduotį be pagalbos, įvyksta atsakomybės jiems patiems perdavimas. Mokslininkų teigimu, parama palaipsniui mažinama, kai mokiniai jau gali pereiti į savo naują artimiausio vystymosi zoną (Ersani, 2021; Dalton, 2017). Šiuos procesus pamatė, atpažino ir taikė atlikto tyrimo dalyviai.

Mokytojai, mažindami atskirties barjerą, ieškojo ir atrado įvairių būdų, padedančių mokiniams kelti asmeninius ir atsižvelgti į kitų besimokančiųjų tikslus. Grupinio darbo „Zoom“ aplinkoje organizavimas – vienas universalių sprendimų, tinkamų bet kokios pamokos valdymui ir leidžiantis mokytojui skirti dėmesį visiems, ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems, mokiniams. Programėlės, didinančios mokymosi patrauklumą („Linoit“, „LearningApps“, „Liveworksheets“), tuo pačiu buvo naudojamos mokymosi diferencijavimui. Mokytojai, siekdami išnaudoti

įvairias IKT priemonių galimybes mokinių kūrybingumo įgalinimui bei kūrybiškumo kompetencijos lavinimui, atrado, naudojo bei patys kūrė įvairias naujas papildomas užduotis, tokiu būdu turtindami ugdymosi procesą, didindami mokinių atsakomybę už savo mokymąsi. Tyrimo rezultatai rodo, kad tuo pačiu reikšmingai augo mokytojų gebėjimas valdyti technologijas, išvelgti bendram naudojimui skirtų IKT edukacinį pritaikomumą, stiprėjo mokytojų gebėjimas atpažinti pagalbos arba paramos poreikį mokiniams. Siekiant ugdymo procesui pritaikyti ir įvaldyti naujas technologijas, permodeliuoti ugdymo procesus, mokyklų bendruomenėse plėtojosi tarpusavio pagalba, pasidalijimo ir bendradarbiavimo kultūra.

### **3.3.3. Verslo atstovų požiūris į įtraukiai mokymosi aplinkai reikalingų IKT priemonių adaptavimą, kūrimą ir taikomos praktikos**

Tyrimo dalyvių buvo klausiama, kokiais būdais įmonės komunikuoja su mokyklomis bei kaip jos vertina verslo komunikacijos su mokyklomis svarbą. Verslo komunikacijos su mokyklomis svarbą skalėje nuo 1 („visai nesvarbu“) iki 10 („ypač svarbu“) respondentai vertino kaip ypač svarbią (8 respondentai), labai svarbią (3 respondentai), vidutiniškai svarbią (3 respondentai), žr. 8 lentelę.

**8 lentelė.** Verslo nuomonė apie komunikacijos su mokyklomis svarbą (n = 14)

<b>Komunikacijos su mokyklomis svarba</b> (balais nuo 1 iki 10)	<b>Respondentų sk.</b>
10	8
9	3
7–5	3

Respondentai nurodė, jog pagrindinė mokyklos bei verslo atstovų komunikacija vyksta elektroniniu būdu, pateikiant informaciją verslo įmonės svetainėje ir socialiniuose tinkluose, taip pat virtualių bei kontaktinių seminarų metu. Asmeniniai kontaktai, el. paštas bei dalyvavimas parodose ir renginiuose, verslo įmonių atstovų manymu, nėra patrauklus mokykloms. Dažniausių įmonės komunikavimo su mokyklomis būdų sąrašas pateikiamas 9 lentelėje.

**9 lentelė.** Verslo įmonės komunikavimo su mokykla būdai (buvo galima pasirinkti kelis), n = 14

Nr.	Komunikavimo su mokykla būdas	Respondentų skaičius
1	El. svetainė	13
2	Socialiniai tinklai	12
3	Virtualūs bei kontaktiniai seminarai	12
4	Mokytojų įtraukimas, pritaikant priemones	10
5	Vizitai į mokyklas	10
6	Asmeniniai kontaktai	1
7	El. paštas	1
8	Dalyvavimas parodose bei renginiuose	1

Respondentų buvo klausiama, ar jie siekia savo kuriamais bei viešinamais edukaciniais produktais palengvinti ugdymosi procesą mokiniams. Didžioji dauguma respondentų (12 iš 14) atsakė „taip“, t. y. siekia tokio tikslo. Du dalyviai, kurie atsakė „ne“, patikslino, jog jų tikslas „labiau ne palengvinti, o įtraukti“:

„Turime daug paslaugų ir produktų, skirtų mokiniams su specifiniais ugdymosi poreikiais – *Fast ForWord*, *BrainBoy*, įvairios kompensacinės priemonės (pvz skaitymo liniuotės). Visų šių pagalbos būdų tikslas yra padėti mokiniams įsisavinti medžiagą ir lavinti tuos gebėjimus, kurie yra sutrikę.“ (kalba netaisyta).

Tyrėjams buvo svarbu išsiaiškinti, kaip respondentai sužino apie mokyklos poreikį naujoms technologijoms. Respondentai atsakė, jog informacija apie mokyklos poreikį naujoms technologijoms yra gaunama trimis būdais: verslo atstovai vyksta į mokyklas („vykstame į mokyklas aiškintis jų poreikių bendraujant, apžiūrint turimą įrangą, siekiant ją įgalinti darbui“), mokyklos kreipiasi į verslo atstovus (sužinoma „iš mokyklų užklausų“), verslo atstovai stebi CVPP bei kitus valstybinius portalus („stebime ugdymo situaciją ir reaguojame“), taip pat respondentai „pasiūlo savo požiūrį“ (t. y. teikia rekomendacijas apie tai, kokia techninė ir programinė įranga ar edukaciniai sprendimai būtų patrauklūs mokyklai), seka naujienas („domimės švietimo technologijomis“). Vyksta gyvas bei elektroninis bendravimas – „vykdome apklausas, organizuojame renginius, bendraujame su administracijomis, mokytojais“. Yra verslo įmonių, kurios pačios siekia formuoti poreikį mokykloms – „Nieko

čia stebuklingo – mūsų mokyklos seka pasaulinėmis tendencijomis, perka sukurtas ir pasiteisinusias technologijas, taigi, mokykloms tą poreikį formuojame pagal pasaulines parodas, gamintojų naujienas“. Dažniausių priemonių sąrašas pateikiamas 10 lentelėje.

**10 lentelė.** Edukacinių projektų viešinimo paslaugos mokykloms

Nr.	Viešinimo priemonė	Respondentų skaičius
1	Vaizdo konferencijos	14
2	Elektroninis paštas	14
3	Nacionalinės švietimo agentūros renginiai	14
4	Įmonių vykdomi mokymai, nuvykus į mokyklą	11
5	Specializuoti leidiniai	1
6	Socialiniai tinklai, dalyvavimas parodose, renginių rėmimas ir (arba) organizavimas	1
7	Įvairūs projektai	1

Verslo įmonės bendrauja su mokyklomis ir tiekėjais. Jos rengia apklausas mokykloms („nuolat gauname grįžtamąjį ryšį“) bei, atsižvelgę į šių apklausų rezultatus, tobulina produktus bei paslaugas: „klausomės, ko reikia mokykloms ir tokiu būdu geriname paslaugų kokybę, kuriame naujus produktus“, „stengiamės įdiegti pageidavimus“, „sekame naujienas bei atsižvelgiame į švietimo poreikius“. Bendravimas su Lietuvos bei užsienio tiekėjais, lektoriais, mokytojais leidžia tobulinti priemones, pateikti pastabas užsakovams, ieškoti bei pritaikyti mokykloms patrauklias priemones, atsižvelgiant į kiekvienos mokyklos ar mokytojo poreikius, adaptuoti užsienio produktus Lietuvos rinkai bei paašškinti gamintojams regiono specifiką. Kartais bendravimo su mokyklomis ir pritrūksta. Keli respondentai pažymėjo, jog „ne visada gauname užtektinai feedback‘o“.

Į klausimą, ar naudojotės mokytojų-ekspertų paslaugomis edukacinio turinio kūrimui, adaptavimui bei tobulinimui, didžioji dauguma verslo įmonių atstovų (9 iš 14) atsakė, jog „taip, naudojasi“. Įmonių bendradarbiavimas su mokytojais-ekspertais vyksta mokytojus kviečiant vertinti bei „ekspertuoti“ verslo įmonių kuriamą ar adaptuojamą ugdymo turinį, mokomąją medžiagą, „prašant įvertinimų, konsultacijų dėl terminų“, pritraukiant mokytojus-ekspertus ruošti recenzijas vadovėliams,

kurie įtraukiami į rekomenduojamų bendrojo ugdymo vadovėlių sąrašą ir turi ŠMM žymą, kviečiant dalytis savo išvalgomis ir patirtimi su kitais mokytojais, konsultuojantis su mokytojais, „kaip būtų tikslingiausia pritaikyti medžiagą, kad ji būtų suprantama, pritaikyta kultūrai ir kalbai“. Verslo įmonės pasitelkia mokytojus kitiems mokytojams mokyti ar patirčiai skleisti.

13 respondentų mokykloms siūlomi produktai ir paslaugos yra pritaikomi Lietuvos rinkai, verčiant bei adaptuojant, kuriant lietuviškus produktų aprašymus bei išsamius vadovus. Verslo įmonės pačios rengia detalius vadovėlių planus, kurie mokytojams palengvina turinio ruošimą, bendraujant su tiekėjais ir mokytojais adaptuoja produktus pagal nacionalines mokymo programas. Vienas respondentas kuria unikalius lietuviškus produktus ir tai daro atsižvelgdamas į Lietuvos rinką, „išanalizavęs poreikius, galimybes bei naudą“.

Respondentų buvo klausiama, ar (bei kaip) jie stebi savo produktų ir paslaugų (ypač nemokamų, bandomųjų) populiarumą bei žinomumą. Į šį klausimą 13 respondentų atsakė, jog vykdo rinkos stebėseną. Edukacinės rinkos stebėseną vyksta, naudojant analitikos metodus:

- „Surinkinėjame atgalinį ryšį, stebime prisijungimus“.
- „Stebime rodiklius, įsitraukimą, peržiūras“.
- „Stebime internete, gauname atsiliepimus“.
- „Stebime mokyklų atsakus, reakcijas socialinėse medijose“.
- „Renkame visas įmanomas internetinių peržiūrų metrikas“.

Stebima dalyvaujant bei organizuojant renginius, edukacinius projektus:

- „Organizuojame renginius ir stebime įsitraukimą“.
- „Dalyvaujame projektuose, kuomet įtraukiame bandymo metu dalyvaujančius mokytojus bei mokinius į tyrimus, bendraujame el. paštu su bandomąjį laikotarpį pasirinkusiais mokytojais, stebime bei analizuojame kiek procentų naudojasi sistema kiekvieną dieną, savaitę, mėnesį ir netgi metus“.

Be to, verslo įmonės, siekdamos sužinoti apie produktų ar paslaugų populiarumą, vykdo apklausas bei komunikuoja su mokytojais individualiai, atsitiktinai apklausia mokytojus.

Didžioji dauguma verslo įmonių (12 iš 14) skatina mokyklas bei mokytojus naudoti naujas, įgalinančias mokytis ir įtrauktį didinančias ugdymo technologijas. Verslo įmonių atstovai rengia nemokamus pristatymus, internetinius ir kontaktinius



seminarus, kuriuose diskutuoja apie motyvaciją, naudas, įtraukiojo ugdymo svarbą bei tam galimas naudoti technologijas. Verslo įmonės organizuoja kvalifikacijos kėlimo renginius, kuriuose pabrėžia reflektyvą ugdymo ir patirtinio mokymo būdus, technologijas bei sprendimus, rengia mokymus, kaip naudotis technologijomis, siūlo mokytojams naudotis seminarais nemokamai ir tobulinti savo žinias. Mokytojams leidžiama naudotis bandomosiomis edukacinių produktų versijomis:

„Informuojame, supažindiname, skatiname išbandyti“.

„Organizuojame konkursus ir suteikiame galimybę ugdymo įstaigoms nemokamai naudotis mūsų produktais“.

Verslo įmonių, dirbančių su mokyklomis, teikiančių edukacinius produktus ir paslaugas mokymo įstaigoms, tyrimas parodė, jog naujovės, padedančios mokytojams sukurti įtraukią, įgalinančią mokytis aplinką klasėje, yra:

- Galimybė reflektuoti, naudojant technologijas. Verslo atstovai mano, jog dėl sistemingos refleksijos mokiniai perima atsakomybę už savo mokymąsi, geba įsivertinti, taip pažindami save bei savo gebėjimus, ugdo bendrąsias kompetencijas; mokytojas įgalina kiekvieną mokinį atrasti savo tikslus, siekti jų, įtraukia kiekvieną į ugdymosi procesą.

- Galimybė naudoti išmaniuosius technologinius sprendimus: interaktyvius kubus, „Photon“ robotus, interaktyvius ekranus, mišriosios klasės sprendimus, išmaniąsias vaizdo kameras, debesijos platformą mokinių kompiuteriams arba planšetėms valdyti ir pamokoms ruošti, sensorinius kambarius ir pan.

- Naudoti įvairius edukacinius produktus bei paslaugas projektinėms veikloms ir universaliam dizainui ugdyme realizuoti, skatinant mokinių kritinį mąstymą, ugdamant dalyko, bendrąsias kompetencijas ir integruojant programinę įrangą į mokyimo(si) procesą.

## LITERATŪRA

- Dalton, E. M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17–29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160465.pdf>
- Ersani, N. P. D., Suwastini, N. K. A., Artini, L. P. (2021). Schemes of Scaffolding in Online Education. *Retorika: Jurnal Ilmu Bahasa*, 7(1), 10–18. <https://doi.org/10.22225/jr.7.1.2941.10-18>

---

## IV skyrius.

# UGDYMO PROCESO ĮTRAUKTĮ DIDINANČIŲ VEIKSNIŲ POVEIKIS MOKINIŲ, PATIRIANČIŲ MOKYMOSI SUNKUMŲ, PASIEKIMAS COVID-19 SĄLYGOMIS: LIETUVA, LATVIJA, ESTIJA

*Ona Monkevičienė, Alvyra Galkienė, Lina Kaminskienė,  
Ričardas Krikštolaitis*

Daugelis tyrimų, atliktų COVID-19 pandemijos sąlygomis ir skirtų mokymosi sunkumų patiriančių mokinių nuotolinio ugdymosi proceso bei rezultatų analizei, atskleidė, kad šie mokiniai pateko į dvigubo nepalankumo ugdymuisi padėtį, nes susidūrė su daug didesniais iššūkiais nei jų bendraamžiai (Basham, Blackorby, Marino, 2020; Skipp, Smith, Wall, 2021). Įvairių šalių tyrimai apie ugdymo iššūkius, ypač apie vaikus, turinčius mokymosi sunkumų (Brom ir kt., 2020; Kruszewska ir kt., 2020; Aloizou ir kt., 2021; Page ir kt., 2021), parodė, kad problemos, su kuriomis susiduriama kritinių pokyčių metu, yra gana universalios. Kita vertus, dėl nacionalinių švietimo sistemų skirtumų kai kurie veiksniai gali būti specifiniai.

Tai aktualizavo poreikį ieškoti universalių veiksnių, kurie užtikrintų mokymosi sunkumų turinčių mokinių ugdymosi proceso ir pasiekimų tvarumą bet kokiomis kritinėmis švietimo kaitos sąlygomis. Siekiant atskleisti tvarius veiksniai, bendrojo ugdymo mokyklų mokymosi sunkumų turintiems mokiniams užtikrinančius optimalų ugdymąsi, neapsiribota vien Lietuvos mokyklų situacija. Buvo pasirinktos Baltijos šalys, kaip pastaraisiais dešimtmečiais išgyvenusios panašią politinę ir ekonominę švietimo transformaciją.

Taigi, tarptautinio tyrimo uždavinys – atskleisti tvaraus ugdymo proceso modeliavimo prieigas ir veiksniai, užtikrinančius bendrojo ugdymo mokyklų pažėdžiamų mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimalius pasiekimus kritinėse ugdymo transformacijos situacijose.

---

Tarptautinis tyrimas buvo skirtas antram uždaviniui įgyvendinti – atskleisti įtraukiojo ugdymo tvarumo veiksnius bei veiksmingas modeliavimo praktikas kritinėje švietimo kaitos situacijoje. Tyrimu siekta išryškinti veiksnius, kurie gali užtikrinti mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimalius pasiekimus kritinėse ugdymo transformacijos situacijose.

Tyrimo dizainas, imtis, duomenų rinkimo bei analizės metodai pateikiami antrame mokslo studijos skyriuje ir yra parengti vadovaujantis kiekybinio tyrimo prieiga (Cohen, 1988; Cohen, Manion, Morrison, 2018). Kiekybinio tyrimo duomenys buvo analizuojami nuosekliai, numatytais etapais, atsakant į probleminius klausimus:

1. Ar tiek pat mokymosi sunkumų patiriančių mokinių, mokytojų požiūriu, pasiekia optimalių pagal gebėjimus pasiekimų kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis?

2. Kuri ugdymo organizavimo prieiga (tradicinė ar įtraukioji) yra veiksmingesnė, siekiant optimalių pagal mokinių gebėjimus pasiekimų kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis?

3. Kokie yra latentiniai įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimo faktoriai kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis?

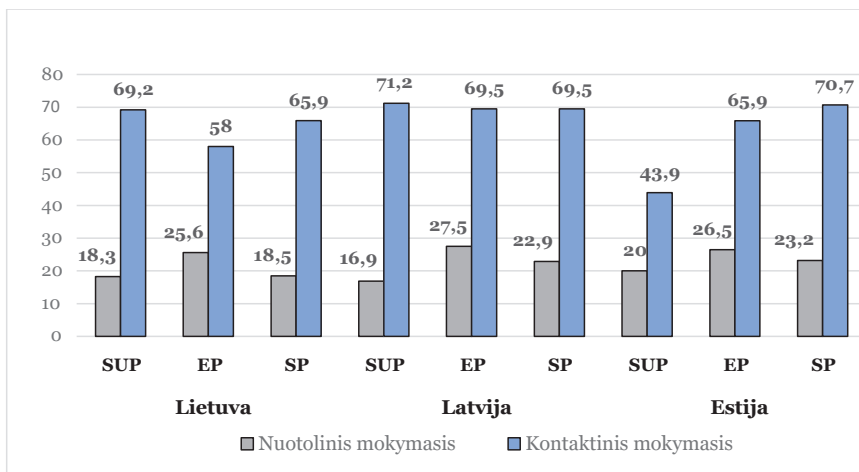
4. Koks yra įtraukiojo ugdymo modeliavimo latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis?

5. Koks procentinis santykis Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų, atsižvelgdami į tvarius teigiamą poveikį turinčius faktorius, sėkmingai modeliuoja įtraukiojo ugdymo praktikas?

## **4.1. Mokytojų požiūris į mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimus mokantis kontaktiniu ir nuotoliniu būdu COVID-19 kontekste**

Siekdami atskleisti, ar staigus perėjimas iš kontaktinio į nuotolinį mokymąsi COVID-19 sąlygomis nesutrikdė mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams gyvybiškai būtino ugdymo proceso tvarumo, išanalizuotas Lietuvos, Latvijos, Estijos 5–12 klasių dalyko mokytojų požiūris, ar jų klasėse besimokančių mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimai yra optimalūs pagal jų gebėjimus. Mokytojų buvo prašoma apmąstyti mokymosi sunkumų turinčių mokinių situaciją jų klasėje ir bendrai, nepateikiant jokios informacijos apie konkretų mokinį, pažymėti, ar sutinkama su šiais teiginiais: 1) Mano mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų dėl sutrikimų ir negalių, pasiekia jų gebėjimus atitinkančių rezultatų; 2) Mano mokiniai, turintys emocinių sunkumų (jautrūs, nepasitikintys savimi, nerimastingi, impulsyvūs), pasiekia jų gebėjimus atitinkančių rezultatų; 3) Mano mokiniai, patiriantys socialinių sunkumų (socialiniai ir ekonominiai sunkumai šeimose), pasiekia jų gebėjimus atitinkančių rezultatų. Mokytojai turėjo pažymėti, ar sutinka su teiginiais, prisimindami mokinių mokymąsi ir jo rezultatus ne tik kontaktinio, bet ir nuotolinio mokymosi sąlygomis.

12 pav. pateikiamas procentinis santykis mokytojų, kurie sutiko arba visiškai sutiko su teiginiu, kad jų mokiniai, turintys mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių priežasčių (EP) arba socialinių priežasčių (SP), pasiekia jų gebėjimus atitinkančių rezultatų kontaktiniame arba nuotoliniame ugdyme.



**12 pav.** Mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimalūs pagal gebėjimus pasiekimai kontaktiniame ir nuotoliniame ugdyme (mokytojų požiūris)

Duomenys rodo, kad net apie 70 proc. tyrime dalyvavusių Lietuvos ir Latvijos mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad jų klasėse kontaktinio mokymosi sąlygomis besimokantys mokiniai, turintys mokymosi sunkumų dėl SUP, pasiekia optimalių pagal savo gebėjimus pasiekimų. Su šiuo teiginiu sutinka tik 43,9 proc. Estijos mokytojų. Tokią situaciją galėjo sąlygoti tai, kad Estijos švietimo sistemoje dar iki pandemijos buvo aktyviai plėtojamas įtraukusis ugdymas, siekiant, kad bendrame sraute mokytųsi kuo daugiau SUP mokinių, tarp jų ir turinčių didesnių mokymosi sunkumų. Taigi, Estijos mokytojai susidurdavo su sudėtingesnėmis ugdymo situacijomis. O Lietuvoje ir Latvijoje iki pandemijos šie procesai nebuvo labai intensyvūs. Tačiau COVID-19 pandemijos išprovokuoto nuotolinio mokymosi sąlygomis situacija kardinaliai keitėsi – net 2–4 kartus mažiau Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų sutiko arba visiškai sutiko, jog jų mokomi SUP mokiniai pasiekia optimalių pagal savo gebėjimus pasiekimų. Šis pokytis įvyko pirmiausia todėl, kad buvo suardyta lig tol sėkmingai veikusi kontaktinės paramos SUP mokiniams sistema, nuotolinio mokymosi priemonės, kurios buvo naudojamos mokymuisi, nebuvo pritaikytos jų reikmėms. Mokiniai atsidūrė šeimos aplinkoje, o tėvai ne visada sugebėjo jiems padėti.

Panaši tendencija stebima, kai analizuojamas mokytojų požiūris į mokymosi sunkumų dėl emocinių priežasčių patiriančių mokinių pasiekimus. 58 proc. Lietuvos, 69,5 proc. Latvijos, 65,9 proc. Estijos mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad jų klasėse kontaktinio mokymosi sąlygomis besimokantys mokiniai, turintys

mokymosi sunkumų dėl emocinių priežasčių, pasiekia optimalių pagal savo gebėjimus pasiekimų. Su teiginiu, jog mokiniai pasiekia optimalių pagal gebėjimus pasiekimų nuotolinio mokymosi sąlygomis, sutiko 2–3 kartus mažiau Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų. Mūsų atliktas tyrimas ir kitų autorių tyrimai atskleidžia, kad nuotolinis mokymasis saviizoliacijos sąlygomis turi neigiamą poveikį mokinių emocinei būsenai, todėl tokie duomenys nestebina.

Analogiška tendencija stebima, kai kalbama apie mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl socialinių priežasčių, mokymosi pasiekimus. 65,9 proc. Lietuvos, 69,5 proc. Latvijos, 70,7 proc. Estijos mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad jų klasėse kontaktinio mokymosi sąlygomis besimokantys mokiniai, turintys mokymosi sunkumų dėl socialinių priežasčių, pasiekia optimalių pagal savo gebėjimus pasiekimų. Su teiginiu, kad mokiniai pasiekia optimalių pagal gebėjimus pasiekimų nuotolinio mokymosi sąlygomis, sutiko arba visiškai sutiko 3 kartus mažiau Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų. Tėvų pagalba šeimose COVID-19 pandemijos sąlygomis mokiniams tapo ypač svarbi, tačiau SEK šeimos turėjo ribotus kultūrinius, edukacinius, socialinius ir ekonominius išteklius, kad galėtų pasirūpinti vaikais, todėl jų mokymosi sunkumai dar padidėjo.

Susiklosčiusi situacija iškėlė iššūkį ieškoti ugdymo proceso veiksmų, užtikrinančių ugdymo proceso tvarumą kritinėse švietimo transformacijų situacijose bei sukuriančių palankias galimybes mokymosi sunkumų turintiems mokiniams pasiekti mokymosi rezultatų pagal jų galimybes. Šių veiksmų identifikavimas turi ne trumpalaikę, sietiną su COVID-19 pandemijos situacija, bet į ateities švietimo transformacijas orientuotą prasmę.

Vienas iš analizės aspektų buvo įvertinti, kuri mokytojų darbe naudojama mokinių ugdymo prieiga – tradicinio mokymo ar įtraukiojo mokymosi – buvo veiksmingesnė kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis.

## 4.2. Tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi organizavimo priegų veiksmingumas, siekiant mokinių pasiekimų atitikties jų gebėjimams kontaktinio ir nuotolinio ugdymo sąlygomis

Tradicinio mokymo organizavimo priegoje pats aktyviausias mokymo proceso veikėjas yra mokytojas, kurio tikslas – perteikti žinias mokiniams. Jo rankose yra formalus autoritetas ir galia. Mokiniai yra daug pasyvesni mokymo proceso dalyviai. Mokymas dažniausiai vyksta frontaliuoju būdu, kuomet visi mokiniai vienu metu mokosi tų pačių dalykų. Be to, mokytojas naudoja tuos pačius mokymo metodus visiems mokiniams, neatsižvelgdamas į tai, kuris metodas labiau tinka vienam ar kitam mokiniui. Mokinių pasiekimai tikrinami vienodais būdais, dažniausiai rašant kontrolinius darbus arba atliekant testus. Mokiniai, kurie susiduria su mokymosi sunkumais, pagalbą gauna ne čia pat, klasėje, o specialistų kabinetuose, taigi, jie „iškrinta“ iš bendrojo ugdymo proceso (Wyse ir kt., 2018). Šiuo atveju mokinių lygiateisio dalyvavimo mokymosi procese galimybes riboja ir kai kuriuos mokinius marginalizuoja ugdymo turinio ir proceso monolitiškumas, grindžiamas nustatytais normatyvais, mokytojų orientavimasis į homogeniškas mokinių grupes (Meyer ir kt., 2014; Smith, Chestnutt, 2021).

Įtraukiojo mokymosi organizavimo priega konceptualizuojama keliais kriterijais: mokinių ir jų mokymosi įvairovės pripažinimu, traktuojant tai, kaip natūralią mokymosi aplinką; visaverčiu visų mokinių, neatsižvelgiant į sveikatos, kultūrinius ar socialinius skirtumus, dalyvavimu ugdymo procese ir barjerų, trukdančių dalyvauti ir siekti optimalių mokymosi rezultatų, pašalinimu (Meyer ir kt., 2014). Įtraukiojo mokymosi priegą taikantys pedagogai pereina nuo individualių kai kurių mokinių poreikių sprendimo prie visų mokinių skirtumų pripažinimo (Sanger, 2020). Pagalba mokiniams, turintiems SUP, perkeliama iš specializuotų kabinetų į bendras klases, stiprinant mokytojo pagalbos vaidmenį per ugdymo proceso modeliavimą ir bendradarbiavimą su specialistais (Sanahuja-Gavaldà, Olmos-Rueda, Mar Morón-Velasco, 2016). Mokytojai, preventyviai numatydami galimus mokinių mokymosi barjerus ugdymo procese, iš anksto apmąsto bei planuoja tokį mokymosi procesą, kuris barjerus eliminuotų ir sudarytų sąlygas visiems mokiniams mokytis bendrame procese, be to, kiekvienam priimtinausiu būdu, traktuoja tai, kaip natūralią pamoką (Aas, 2019). Sėkmingo mokymosi visiems jie pasiekia,

modeliuodami lankstų mokymosi tikslą ir uždavinius, kurdami skirtingų mokymosi metodų pasirinkimo galimybes mokiniams, pasiūlydami mokiniams aktualų turinį, pastoliaudami (Swanson, Ficarra, Chapin, 2020). Modeliuodami mokymosi aplinką be barjerų, jie kuria tarpdisciplinines profesinio bendradarbiavimo jungtis ir kartu veikdami sudaro sąlygas mokinių, turinčių SUP, dalyvavimui bendrose mokymosi veiklose (King-Sears, 2008; Florian, Black-Hawkins, 2011; Rapp, 2014; García-Campos, Canabal, Alba-Pastor, 2020). Tyrimais įrodyta, kad sutelktos pedagogų pastangos sukurti įtraukiančią aplinką sąlygoja didesnę mokinių socialinę sutelktumą, emocinį atvirumą, palankų klasės klimatą, pasitenkinimą, akademinį angažuotumą. Negalią turintiems mokiniams įsitraukus į bendrą mokymosi veiklą, išauga jų savireguliatyvaus mokymosi ir atstovavimo sau gebėjimai. Ugdytinių dalyvavimo ugdymo procese kokybė ir pasiekimai gerėja, nepriklausomai nuo to, ar jie turi, ar neturi specialiųjų ugdymosi poreikių (Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist, 2016; Capp, 2017).

Įtraukiojo ugdymo samprata, kurios praktikoje persipina tradicinio, specialiojo ir įtraukiojo ugdymo procesai, būdinga ugdymo sistemų transformacijos iš tradicinio į įtraukiojo ugdymo sistemą laikotarpiu, tačiau sukuria dėkingas sąlygas šių procesų tyrimams (Isaksson, Lindqvist, 2015).

Į klausimyną pedagogams buvo įtraukti klausimai, kurie gali atskleisti, kad mokytojai savo praktikoje taiko tradicinio mokymo organizavimo priegą: netikėjimas mokymosi sunkumų turinčių mokinių motyvacija, gebėjimais ir pastangomis sėkmingai mokytis; klasės, kaip homogeninės grupės, supratimas, taikant visiems vienodus frontaliuosius mokymo metodus; nelygiaverčio dalyvavimo užprogramavimas, mokymosi sunkumų turintiems mokiniams keliant žemesnio, nei mokinių galios, lygio individualius tikslus ir naudojant išorinę kontrolę; atsakomybės už mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymąsi perkėlimas švietimo pagalbos specialistams ir šeimai.

Taip pat buvo įtraukti klausimai, kurie gali atskleisti, kad mokytojai savo praktikoje taiko įtraukiojo mokymo organizavimo priegą: tikėjimas kiekvieno mokinio motyvacija, gebėjimais ir pastangomis sėkmingai mokytis; įtraukus ugdymo procesas ir aplinka, kaip kiekvieno mokinio sėkmės prielaida; mokymosi barjerų identifikavimas ir šalinimas pamokos planavimo procese; visų ir kiekvieno mokinio įsitraukimo į ugdymo procesą modeliavimas; galimybių pasirinkti sudarymas (asmeninio tikslo, tinkamiausio mokymosi būdo, pasiekimų pademonstravimo būdo);

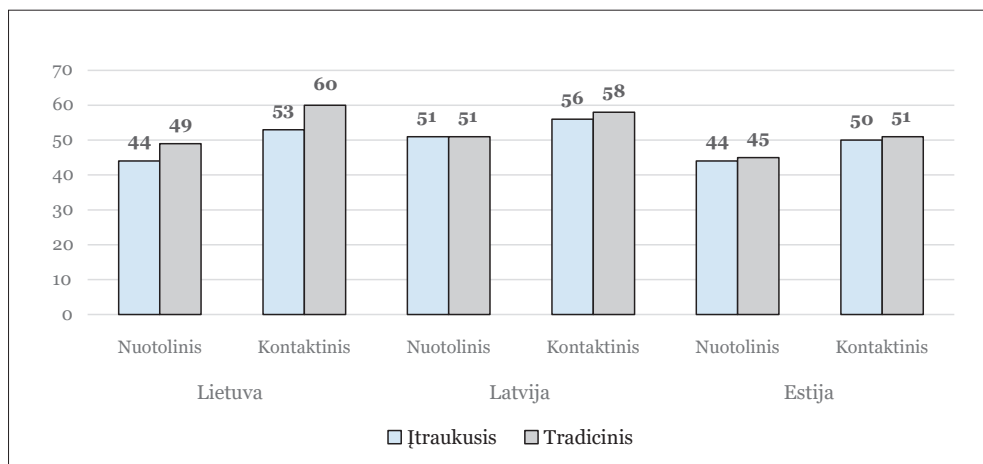


---

savireguliatyvaus mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant skatinimas; optimalus pagal barjerą, su kuriuo susidurta, pastoliavimas ir pan.

13 pav. pateikiami Lietuvos, Latvijos ir Estijos duomenys, **koks procentinis santykis pedagogų taikė tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi priegas kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis**. Duomenys rodo, kad net 60 proc. Lietuvos mokytojų sutinka ir visiškai sutinka, kad kontaktinio mokymosi sąlygomis taikė tradicinio mokymo priegą; 53 proc. sutinka ir visiškai sutinka, kad taikė įtraukiojo mokymosi priegą. Taigi, iki COVID-19 pandemijos Lietuvoje dominavo tradicinio mokymo priega, nors apie pusė mokytojų jau bandė taikyti įtraukiojo mokymosi priegą. Persidengiantys atvejai rodo, kad, vykstant transformacijos procesams iš tradicinio į įtraukiojo mokymosi organizavimo priegą, dalis mokytojų turi persipynusias sampratas ir praktikas bei sunkiai identifikuoja priegą, kuria vadovaujasi. Perėjus prie nuotolinio mokymosi, reikšmingai sumažėjo procentinis santykis mokytojų, sutinkančių ir visiškai sutinkančių, kad ugdymo procese taiko tradicinio mokymo priegą (taip teigė 49 proc. mokytojų) ir įtraukiojo mokymosi priegą (44 proc. mokytojų). Darytina prielaida, kad staigus perėjimas prie nuotolinio mokymosi Lietuvoje sutrikdė įprastas mokytojų praktikas, tačiau nepadėjo susikurti nuotoliniam mokymuisi tinkančių įtraukaus, savireguliatyvaus mokymosi skatinimo praktikų pagrindo.

Panaši tendencija stebima Latvijoje ir Estijoje. Tačiau mokytojų nuomonė rodo, kad šiose šalyse kontaktinio mokymosi sąlygomis mokytojai, taikantys tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi priegas, pasiskirstė per pusę: Latvijoje – 58 ir 57 proc., Estijoje – 51 ir 50 proc. Taigi, tradicinio mokymo priega nedominavo taip, kaip Lietuvoje. Pereinant prie nuotolinio mokymosi, nestebima tokio ryškaus įprastinių praktikų sutrikdymo kaip Lietuvoje, nors juntami nedideli pokyčiai, be to, tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi priegas taikančių mokytojų procentinis santykis yra panašus, kaip ir kontaktinio ugdymo sąlygomis.



**13 pav.** Mokytojų, kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis taikiusių tradicinio ir įtraukiojo ugdymo organizavimo priemonių, procentinis santykis (mokytojų nuomonės tyrimas)

Nustačius, kad Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojai, besivadovaujantys tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi priemonėmis, pagal šias ugdymo organizavimo praktikas pasiskirsto praktiškai per pusę, toliau siekta nustatyti, **kuri priemonė (tradicinio ar įtraukiojo mokymosi) yra veiksmingesnė, siekiant optimalių pagal mokinių gebėjimus pasiekimų kontaktinio ir nuotolinio ugdymo sąlygomis**. Šiuo tikslu taikytas koreliacinių ryšių analizės metodas – apskaičiuotas Eta koreliacijos koeficientas (žr. 11 lentelę). Eta koeficiento reikšmių prasmė: 0,00–0,19 – tarp kintamųjų nėra ryšio arba yra nereikšmingas ryšys; 0,20–0,39 – tarp kintamųjų yra silpnas ryšys; 0,40–0,69 – tarp kintamųjų yra vidutinio stiprumo ryšys; 0,70–1,00 – tarp kintamųjų yra stiprus ryšys (Scott Jones, 2019).

**11 lentelė.** Koreliacinis ryšys tarp mokytojų taikomų ugdymo priemonių ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų (mokytojų nuomonės tyrimas)

Ugdymo priemonių ir pasiekimų koreliacinis ryšys (Eta koeficientas)	Optimalūs pagal gebėjimus mokinių pasiekimai, kai mokiniai turi mokymosi sunkumų dėl:								
	specialiųjų ugdymosi poreikių			emocinių priežasčių			socialinių priežasčių		
	LT	LV	E	LT	LV	E	LT	LV	E
Tradicinio mokymo priemonių nuotoliniame ugdyme	0,399	<b>0,435</b>	0,383	0,371	0,393	<b>0,400</b>	0,392	0,376	0,382

Ugdymo priegios ir pasiekimų koreliacinis ryšys (Eta koeficientas)	Optimalūs pagal gebėjimus mokinių pasiekimai, kai mokinai turi mokymosi sunkumų dėl:								
	specialiųjų ugdymosi poreikių			emocinių prižasčių			socialinių prižasčių		
	LT	LV	E	LT	LV	E	LT	LV	E
Įtraukiojo mokymosi prieiga nuotoliniame ugdyme	0,600	0,640	0,672	0,584	0,635	0,647	0,594	0,635	0,693
Tradicinio mokymo prieiga kontaktiniame ugdyme	0,480	0,506	0,383	0,475	0,494	0,411	0,459	0,521	0,355
Įtraukiojo mokymosi prieiga kontaktiniame ugdyme	0,689	0,674	0,642	0,698	0,673	0,636	0,682	0,702	0,598

Remiantis duomenimis, pateikiamais 11 lentelėje, kontaktinio ugdymo sąlygomis nustatytas vidutinis ryšys (langeliai pažymėti šviesiai pilka spalva) tarp Lietuvos (LT) bei Latvijos (LV) mokytojų tradicinio mokymo priegios taikymo ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų, tačiau Estijoje (E) nustatytas tik silpnas ryšys. O kontaktinio mokymosi sąlygomis vidutinis arba net stiprus ryšys nustatytas tarp visų šalių (Lietuvos, Latvijos, Estijos) mokytojų įtraukiojo mokymosi priegios taikymo ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų. Verta atkreipti dėmesį, jog tradicinio mokymo priegios taikymo ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų ryšį rodančios Eta koeficiento vertės varijuoja nuo 0,355 iki 0,521, o įtraukiojo mokymosi priegios taikymo ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų ryšį rodančios Eta koeficiento vertės aukštesnės: varijuoja nuo 0,598 iki 0,702, taigi, pastarasis ryšys stipresnis. Galima teigti, kad **įtraukiojo mokymosi priegios kontaktinio mokymosi sąlygomis taikymas sukuria geras sąlygas mokymosi sunkumų dėl įvairių prižasčių turintiems mokiniams pasiekti optimalių pagal savo gebėjimus pasiekimų**. Buvo tikrintas ir atvirkštinis ryšys (optimalūs pagal gebėjimus mokinių pasiekimai turi poveikį ugdymo prieigų taikymui), tačiau jis buvo nereikšmingas.

Duomenys, pateikiami 11 lentelėje, taip pat rodo skirtingų ugdymo prieigų ir mokinių pasiekimų ryšį nuotolinio mokymosi sąlygomis. Nuotolinio mokymosi

sąlygomis nustatytas tik silpnas ryšys tarp visų trijų šalių mokytojų taikomos tradicinio mokymo prieigos ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų. Tik dvi Eta koeficiento vertės patenka į apatinę vidutinio ryšio diapazono ribą (0,435 – ryšys tarp Latvijos mokytojų taikomos tradicinio mokymo prieigos ir SUP mokinių optimalių pagal gebėjimus pasiekimų; 0,400 – ryšys tarp Estijos mokytojų taikomos tradicinio mokymo prieigos ir mokymosi sunkumų dėl emocinių priežasčių patiriančių mokinių optimalių pagal gebėjimus pasiekimų). O tarp mokytojų taikomos įtraukiojo mokymosi prieigos ir optimalių pagal gebėjimus mokinių pasiekimų nustatytas vidutinis ryšys, Eta koeficiento reikšmės yra tarp 0,584 ir 0,693. Galime teigti, kad **nuotolinio mokymosi sąlygomis siekiant optimalių pagal mokinių gebėjimus pasiekimų, mokytojų nuomone, daug labiau pasiteisina įtraukiojo mokymosi prieigos taikymas**. Analizuojant mokytojų nuomonę apie nuotolinio mokymosi duomenis, tikrintas ir atvirkštinis ryšys (optimalūs pagal gebėjimus mokinių pasiekimai turi poveikį ugdymo prieigų taikymui), tačiau jis buvo nereikšmingas.

Atskleisti tradicinio mokymo ir įtraukiojo mokymosi prieigų veiksmingumo aspektai paskatino atmesti tradicinio ugdymo prieigą, kaip mažiau veiksmingą, ir tvaraus ugdymo modeliavimo veiksmių ieškoti mokytojų taikomose įtraukiojo ugdymo praktikose.

Tolesnis analizės žingsnis buvo išskirti įtraukiojo ugdymo modeliavimo proceso latentinius faktorius, taikant tiriamąją faktorinę analizę.

---

### 4.3. Įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai

Siekiant atskleisti, kokie veiksniai yra reikšmingi įtraukiojo ugdymo modeliavimui, ugdymo proceso latentinių faktorių išskyrimas yra būtinas etapas. Išskyrus latentinius faktorius, vėliau galima nustatyti, kurie ugdymo proceso faktoriai gali užtikrinti ugdymo proceso tvarumą, kurio rezultatas – optimalūs pagal mokinių gebėjimus pasiekimai. Siekiant COVID-19 kontekste išskirti kontaktiniame ir nuotoliniame ugdyme pedagogų praktikuojamo įtraukiojo ugdymo latentinius faktorius, atlikta tiriamoji faktorinė analizė (angl. *Exploratory Factor Analysis*, EFA) (Fabrigar ir Wegener, 2011). Taikytas pagrindinės faktorinės analizės (angl. *Common Factor Model*, CFM) didžiausio tikėtinumumo (angl. *Maximum Likelihood*, ML) metodas. Ugdymo procese faktoriai yra tarpusavyje susiję, todėl taikytas Promakso (angl. *Promax*) neortogonalusis ašių sukimas (angl. *Oblique Rotation*) (Brown, 2009; Brown, 2015; Costello, Osborne, 2005; Finch, 2006; Schreiber ir kt., 2006). Po to atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė (angl. *Confirmatory Factor Analysis*, CFA), kuri leido identifikuoti nustatyto modelio tinkamumą.

Prieš atliekant tiriamąją faktorinę analizę, reikėjo nustatyti, ar trijų šalių duomenys yra tarpusavyje panašūs, t. y. ar prasminga atlikti tiriamąją faktorinę analizę su visa duomenų imtimi. Papildomai tikrinta, ar Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje gauti duomenys yra panašūs, ar turi reikšmingų skirtumų. Hipotezės, kad trijų šalių duomenys tarpusavyje reikšmingai nesiskiria, tikrinimui naudotas Kruskalo-Voliso (angl. *Kruskal-Wallis*) H kriterijus, tinkantis trijų imčių palyginimui. Taikant šį kriterijų, hipotezė, kad imtys yra panašios, patvirtinama, jeigu  $\alpha > 0,05$ , t. y. statistškai reikšmingas skirtumas tarp imčių nestebimas. Analizės duomenys pateikiami 12 lentelėje.

**12 lentelė.** Kruskalo-Voliso H kriterijaus vertės, tikrinant hipotezę, ar Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje vienodai vertinamos ugdymo priegios ir mokinių pasiekimai kontaktinio bei nuotolinio mokymosi sąlygomis (mokytojų nuomonės tyrimas)

Eil. nr.		Nuotolinis			Kontaktinis		
		Kruska-lo-Voliso H	df	p reikšmė	Kruska-lo-Voliso H	df	p reikšmė
1.	Įtraukiojo mokymosi priegios taikymas	34,956	2	0,000	26,001	2	0,000
2.	Tradicinio mokymo priegios taikymas	44,415	2	0,000	63,111	2	0,000
3.	Optimalūs pagal mokinio gebėjimus pasiekimai	8,189	2	0,017	2,788	2	0,248

Šioje lentelėje pateikiami duomenys rodo statistiškai reikšmingus skirtumus tarp Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų požiūrio į tradicinio mokymo priegios ir įtraukiojo mokymosi priegios taikymą mokyklose kontaktinio bei nuotolinio mokymosi metu. Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų požiūris yra panašus, vertinant tai, ar mokiniai pasiekia optimalių pagal gebėjimus pasiekimų kontaktinio mokymosi sąlygomis ( $H = 2,788$ ,  $p > 0,05$ ). Tačiau požiūris, ar mokinių pasiekiami optimalūs pagal jų gebėjimus nuotolinio mokymosi sąlygomis, tarp Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojų taip pat skiriasi ( $H = 8,189$ ,  $p < 0,05$ ).

Kadangi Kruskalo-Voliso kriterijus atskleidė statistiškai reikšmingus skirtumus tarp Lietuvos, Latvijos ir Estijos kontaktinio ir nuotolinio ugdymo duomenų, tiriama faktoriinė analizė atlikta su šešiais duomenų masyvais: Lietuva\_kontaktinis, Lietuva\_nuotolinis, Latvija\_kontaktinis, Latvija\_nuotolinis, Estija\_kontaktinis, Estija\_nuotolinis. Tikrintas atskirų blokų duomenų normalusis skirstinys. Nustačius kiekvieno klausimo asimetrijos (angl. *Skewnes*) koeficientą šiuose šešiuose duomenų blokuose, paaiškėjo, kad vertės tenkina sąlygą, jog asimetrijos koeficientas patenka į intervalą  $(-1;1)$ ; nustačius eksceso (angl. *Kurtosis*) koeficientą, paaiškėjo, kad visi klausimai tenkina sąlygą, jog eksceso koeficientas patenka į intervalą  $(-1,5; 1,5)$ . Remiantis Brown (2015), George ir Mallery (2010), Hair ir kt. (2018), Bryne (2010), faktoriinės analizės ir struktūrinių lygčių modeliavimo (angl. *Structural equation modeling*, SEM) metodus galima naudoti, kai asimetrijos koeficientas tenkina sąlygą  $-1 < As < +1$ , o eksceso koeficientas tenkina sąlygą  $-3 < Ex < +3$ .

Buvo patikrintas duomenų tinkamumas faktoriinei analizei, taikant Kaizerio-Mejerio-Olkino (angl. *Kaiser-Meyer-Olkin*, KMO) testą. Aukštos KMO reikšmės

rodo, kad atskirų šalių duomenys yra tinkami tiriamajai faktorinei analizei atlikti (žr. 13 lentelę).

**13 lentelė.** KMO reikšmės Lietuvos, Latvijos, Estijos kontaktinio ir nuotolinio mokymosi duomenų blokams

Šalis ir mokymosi forma	Lietuva, kontaktinis	Lietuva, nuotolinis	Latvija, kontaktinis	Latvija, nuotolinis	Estija, kontaktinis	Estija, nuotolinis
Kaizerio-Mejerio-Olkino testas (KMO)	0,951, p < 0,0001	0,948, p < 0,0001	0,926, p < 0,0001	0,925, p < 0,0001	0,917, p < 0,0001	0,919, p < 0,0001

Lietuvos duomenų bloke išskirti 6 latentiniai faktoriai, Latvijos ir Estijos duomenų blokuose – po 5 latentinius faktorius. Verta pastebėti, kad visose trijose šalyse išsiskyrė tie patys 5 latentiniai faktoriai, apimantys arba visiškai tuos pačius klausimus, arba tą patį klausimų bloką be vieno ar kelių klausimų. Kai kurie klausimai, analizuojant atskirų šalių duomenų blokus, t. y. atliekant faktorinę analizę, atkrito dėl žemų reikšmių, tačiau nė vienas klausimas nepersiskirstė į kitus latentinius faktorius. 6 faktorius Lietuvos duomenyse išsiskyrė iš atskiro klausimų bloko, tačiau kitose šalyse šis faktorius buvo neaktualus, todėl atkrito dėl žemų reikšmių.

Pirmas išsiskyręs latentinis faktorius (**F1**) – **Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus** (žr. 1, 2, 3, 4, 5, 6 priedą). Šį faktorių charakterizuoja mokytojų praktikos, didinančios mokinių įtrauktį, taikant universalaus dizaino mokymuisi prieigą: pozityvios nuostatos mokymosi sunkumų turinčių mokinių atžvilgiu, pastangos išvelgti mokinių mokymosi sunkumų priežastis, galimų mokymosi barjerų numatymas ir eliminavimas, mokinių įtraukimas į tikslų kėlimą, galimybių rinktis mokymosi ir atsiskaitymo būdus sudarymas, mokinių įsitraukimo, visaverčio dalyvavimo, gilaus supratimo ir žinių taikymo skatinamas tinkamai modeliuojant mokymosi procesą (žr. 7 priedą).

Antras latentinis faktorius (**F2**) – **Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas**. Jis apima mokytojo pastangas skatinti savireguliatyvų mokinių mokymąsi, apsisprendžiant dėl asmeninio pamokos tikslo, stebint, valdant ir reflektuojant savo mokymosi procesą. Taip pat apima bendradarbiavimo grupėse skatinimą, siekiant visų mokinių lygiaverčio dalyvavimo, skirtingų vaidmenų prisiėmimo ir paramos vienas kitam.

Trečias latentinis faktorius (**F3**), kuris praplečia mokinių mokymosi galimybes bei tapo ypač aktualiu COVID-19 pandemijos metu – **Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui**. Šis faktorius apjungia mokytojų praktikas, kuomet skaitmeninės technologijos naudojamos mokinių motyvacijai didinti, naujų mokymosi būdų ir priemonių radimui, mokinio savarankiškam mokymuisi ir kūrybinei veiklai inicijuoti, mokymuisi bendradarbiaujant paskatinti, mokymosi sėkmei padidinti.

Ketvirtas latentinis faktorius (**F4**) – **Skaitmeninių technologijų naudojimas išitraukimui**. Jis apima mokytojų praktikas, orientuotas į mokinių išitraukimo didinimą: apverstos klasės strategijos naudojimą, mokinių įtraukimą į mokymosi turinio ir išteklių kūrimą, jų įtraukimą į mokinių sąveikas skatinančių skaitmeninių objektų kūrimą.

Penktas latentinis faktorius (**F5**) – **Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas**. Šis faktorius buvo ypač aktualus nuotolinio mokymosi kontekste. Jis apima mokymosi sunkumų turinčių mokinių aprūpinimą skaitmeninėmis technologijomis ir įrankiais, jų nuoseklų mokymą prisijungti prie įvairių mokymosi platformų, mokinių tėvų mokymą padėti vaikams įveikti technologines kliūtis ir užtikrinti ryšį, IKT priemonių naudojimą pastoliavimui, kad jie galėtų dalyvauti bendrame mokymosi procese su kitais.

Visi aprašyti latentiniai faktoriai būdingi Lietuvai, Latvijai, Estijai. Tik pirmas faktorius skirtingose šalyse skyrėsi labai nedidele dalimi apimamų klausimų.

Šeštas faktorius (**F6**) išskirtas tik Lietuvoje – **Mokymosi barjerų identifikavimas**. Jis apėmė mokytojų identifikuojamus aspektus, kurie, jų manymu, trukdo mokymosi sunkumų turintiems mokiniams patirti mokymosi sėkmę: pamokos organizavimas, taikant tą patį metodą visai klasei, galimybių įvairesniais būdais pademonstruoti pasiekimus stoka, šiems mokiniams tinkančių ugdymo priemonių stoka, specialistų paramos ir pagalbos ugdymo procese stoka, šeimos pagalbos ir priežiūros stoka.

Išskirtų faktorių Kronbacho alfa (angl. *Cronbach Alpha*) svyravo nuo 0,766 iki 0,939, tačiau buvo vos keletas reikšmių, mažesnių už 0,8; bendros paaiškintos dispersijos (angl. *Total Variance Explained*) reikšmės svyravo nuo 51,826 iki 54,749.

Atlikus išskirtų latentinių faktorių patvirtinančiąją faktorinę analizę (angl. *Confirmatory Factor Analysis*, CFA), nustatyta, kad visų šalių kontaktinio ir nuotolinio ugdymo patvirtinančiosios faktorinės analizės rezultatai tenkino minimalius modelio tinkamumo indeksų (angl. *Goodness of fit Index*) reikšmių reikalavimus



(14 lentelė). Mokslininkų nuomone, norint patvirtinti modelio tinkamumą, turi būti įvardyti ne mažiau kaip trys modelio tinkamumo rodikliai ir jų reikšmės, atitinkančios minimalius reikalavimus, tačiau nurodytos indeksų reikšmės šiek tiek varijuoja (Brown, 2015; Schreiber ir kt., 2006). Patvirtinančiosios faktorinės analizės ir SEM modelio tinkamumui nustatyti buvo naudoti grupės mokslininkų (Hair ir kt., 2018) išskirti modelio tinkamumo indeksai: santykinis  $\chi^2 < 5,0$ ; CFI  $\geq 0,9$ ; GFI  $\geq 0,9$ ; AGFI  $\geq 0,9$ ; IFI  $\geq 0,9$ ; NFI  $\geq 0,9$ ; TLI  $\geq 0,9$ ; RMSEA  $\leq 0,08$ .

**14 lentelė.** Patvirtinančiosios faktorinės analizės indeksų, rodančių modelio tinkamumą, reikšmės

Modelio tinkamumo indeksai	CMIN ( $\chi^2$ )	$\chi^2/df$	CFI	IFI	TLI	GFI	RMSEA
Lietuva_kontaktinis	1158,348	2,015	0,946	0,946	0,941	0,901	0,042
Lietuva_nuotolinis	962,712	1,891	0,955	0,956	0,951	0,906	0,040
Latvija_kontaktinis	707,851	1,843	0,938	0,939	0,930	0,899	0,047
Latvija_nuotolinis	624,797	1,871	0,939	0,940	0,931	0,900	0,048
Estija_kontaktinis	516,094	2,008	0,927	0,928	0,914	0,898	0,054
Estija_nuotolinis	616,373	1,995	0,922	0,923	0,911	0,897	0,054

Nustačius latentinius įtraukiojo ugdymo modeliavimo faktorius, kitas žingsnis buvo įvertinti šių faktorių poveikį mokinių optimaliems pasiekimams pagal gebėjimus įgyti.

#### 4.4. Įtraukiojo ugdymo modeliavimo latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis

Ketvirtame tyrimo etape atlikta struktūrinių lygčių modeliavimo (angl. *Structural equation modeling*, SEM) (Fodikes, 2017; Henseler, 2017) analizė ir nustatyti latentinių faktorių poveikio keliai (angl. *Paths*) bei poveikio svoris (angl. *Regression Weights*) mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams pagal jų gebėjimus. Naudota statistinės programos „SPSS AMOS 24.0“ programinė įranga. Tikrintos 6 hipotezės (žr. 2 skyrių):

**H1:** Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H2:** Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H3:** Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H4:** Skaitmeninių technologijų naudojimas įtraukčiai turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

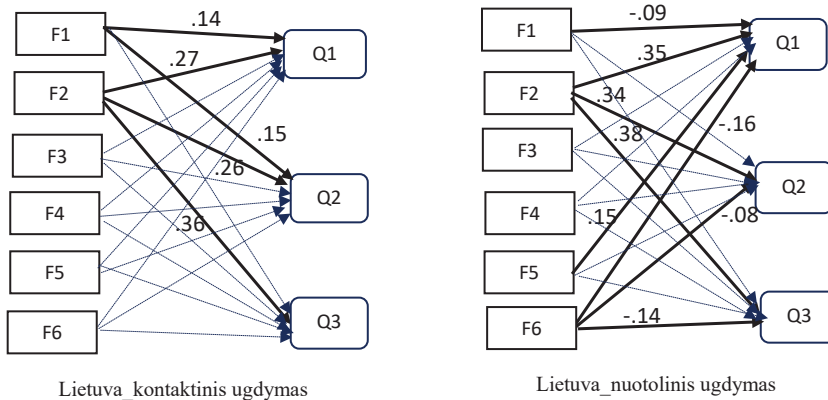
**H5:** Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**H6:** Mokymosi barjerų identifikavimas turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams.

**Lietuvos kontaktinio ugdymo proceso** latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams pateikiamas 14 pav. Jame punktyrinėmis rodyklėmis vaizduojamos tikrintos hipotezės, kurių statistinio reikšmingumo lygmuo buvo  $p > 0,05$  ir kurios dėl to iš modelio buvo pašalintos. Pasitvirtino **H2: Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio**

*mokymosi skatinimas (F2)* turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,376, SE = 0,095, CR = 3,973,  $p < 0,0001$ ), emocinių (**Q2**, *Estimate* = 0,363, SE = 0,099, CR = 3,646,  $p < 0,0001$ ) ir socialinių priešasčių (**Q3**, *Estimate* = 0,506, SE = 0,054, CR = 9,447,  $p < 0,0001$ ), pasiekimams. Iš dalies pasitvirtino **H1**: *Ugdymo modeliavimas išitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus (F1)*, turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,209, SE = 0,097, CR = 2,162,  $p < 0,05$ ) ir emocinių priešasčių (**Q2**, *Estimate* = 0,226, SE = 0,104, CR = 2,182,  $p < 0,05$ ), pasiekimams. Hipotezės H3, H4, H5, H6 nepasitvirtino, vadinasi, kiti faktoriai neturi statistiškai reikšmingo teigiamo ar neigiamo poveikio Lietuvos mokyklų mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams, mokantis kontaktiniu būdu.

14 pav. taip pat pateikiamas **Lietuvos nuotolinio ugdymo proceso** latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams.



**14 pav.** Struktūriniai modeliai „Lietuva\_kontaktinis ugdymas“ ir „Lietuva\_nuotolinis ugdymas“ (standartizuotos regresijos svorių reikšmės)

Nuotolinio mokymosi sąlygomis visiškai pasitvirtino kontaktinio mokymosi sąlygomis jau pasitvirtinusi **H2**: *Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas (F2)* turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,422, SE = 0,069, CR = 6,104,  $p < 0,0001$ ), emocinių (**Q2**, *Estimate* = 0,425, SE = 0,051, CR = 8,400,  $p < 0,0001$ ) ir socialinių priešasčių (**Q3**, *Estimate* = 0,489, SE = 0,052, CR = 9,439,  $p < 0,0001$ ), pasiekimams. Vadinasi,

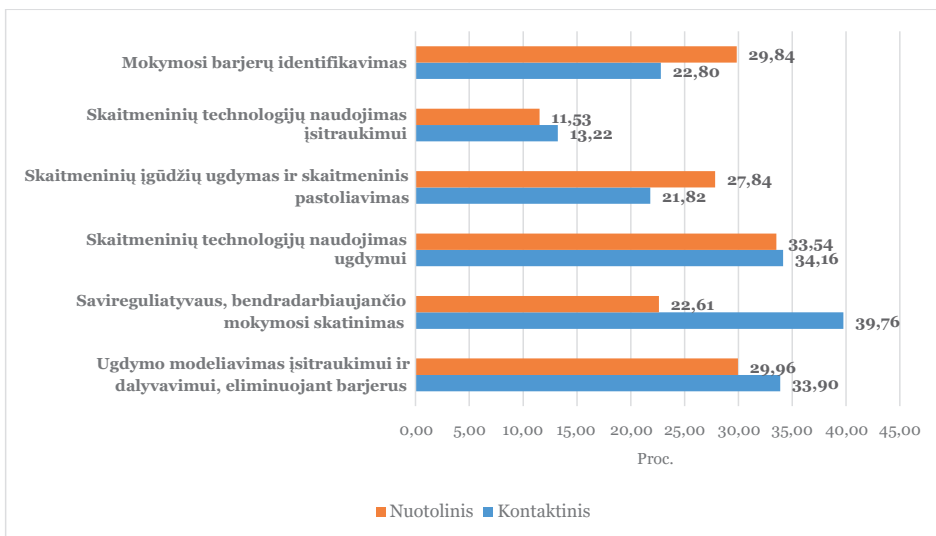
savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas yra stabilus teigiamą poveikį turintis faktorius tiek įprastoje, tiek ir kritinėje COVID-19 situacijoje, mokiniams perėjus prie nuotolinio mokymosi. Nuotolinio mokymosi sąlygomis iš dalies pasitvirtino **H5**: *Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas (F5)* turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,205, SE = 0,069, CR = 2,989,  $p < 0,0005$ ), pasiekimams, mokymosi sunkumų dėl kitų priežasčių turinčių mokinių pasiekimams skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas neturi nei teigiamo, nei neigiamo poveikio. Nuotolinio mokymosi sąlygomis nepasitvirtino kontaktiniame ugdyme iš dalies pasitvirtinusi **H1**: *Ugdymo modeliavimas išitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus (F1)*, turėjo silpną neigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = -0,141, SE = 0,065, CR = -2,162,  $p < 0,05$ ), pasiekimams, kitoms mokinių grupėms poveikio neturėjo. Nuotolinio mokymosi sąlygomis neigiamai veikė faktorius **F6**. Hipotezė **H6** nepasitvirtino, nustatyta atvirkštinė tendencija: *Mokymosi barjerų identifikavimas (F6)* turi neigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SEN (**Q1**, *Estimate* = -0,354, SE = 0,052, CR = -3,828,  $p < 0,0001$ ), emocinių (**Q2**, *Estimate* = -0,176, SE = 0,063, CR = -1,886,  $p < 0,05$ ) ir socialinių priežasčių (**Q3**, *Estimate* = -0,336, SE = 0,066, CR = -3,517,  $p < 0,0001$ ), pasiekimams. Darytina prielaida, kad tuomet, kai mokytojas geba identifikuoti mokinių mokymosi barjerus, jis labiau pastebi neigiamą netinkamai organizuojamo ugdymo proceso poveikį mokinių pasiekimams bei tai griežčiau vertina. Nuotolinio mokymosi sąlygomis nepasitvirtino **F3**: *Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui* ir **F4**: *Skaitmeninių technologijų naudojimas išitraukimui* faktorių poveikis mokinių pasiekimams. Šie faktoriai neturėjo statistškai reikšmingo poveikio mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams.

Modeliai yra tinkami, nes visi 15 lentelėje pateikiami rodikliai visiškai atitinka modelio tinkamumo reikalavimus.

**15 lentelė.** Modelių „Lietuva\_kontaktinis“ ir „Lietuva\_nuotolinis“ tinkamumo indeksų reikšmės

Modelio tinkamumo indeksai	CMIN ( $\chi^2$ )	$\chi^2/df$	CFI	IFI	TLI	GFI	RMSEA
Lietuva_kontaktinis	18,451	1,419	0,998	0,998	0,996	0,993	0,027
Lietuva_nuotolinis	12,234	1,223	0,998	0,999	0,997	0,995	0,020

Nustačius, kurie latentiniai faktoriai turi statistiškai reikšmingą poveikį tam, kad mokymosi sunkumų dėl įvairių priežasčių patiriantys mokiniai galėtų pasiekti optimalių, jų gebėjimus atitinkančių mokymosi rezultatų, aktualu nustatyti, **koks procentinis Lietuvos mokytojų santykis tikrai sėkmingai taiko veiksmingas įtraukiojo ugdymo praktikas.** Žinant, kad pildydami anketas mokytojai linkę šiek tiek pozityviau vertinti savo veiklą, analizuoti atsakymai „visiškai sutinku“, kurie rodo tvirtą mokytojo įsitikinimą, kad teiginyje nusakytus pedagoginius būdus ar kitus ugdymo aspektus jis savo praktikoje taiko. Analizės rezultatai pateikiami 15 pav.



**15 pav.** Lietuvos mokytojų, visiškai sutikusių, kad mokymosi procese taiko paveikslė pateiktas įtraukiojo ugdymosi modeliavimo praktikas, procentinis santykis

15 pav. pateikti duomenų analizės rezultatai rodo šias tendencijas:

- Nepaisant to, kad savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas atsiskleidė kaip turintis stipriausią pozityvų poveikį mokymosi sunkumų dėl skirtingų priežasčių patiriančių mokinių pasiekimams, jį tvirtai praktikuoja tik apie trečdalis mokytojų. Be to, perėjimas nuo kontaktinio prie nuotolinio mokymosi akivaizdžiai sutrikdė mokinių savireguliatyvaus ir bendradarbiaujančio mokymosi skatinimo praktikas: beveik perpus mažiau mokytojų (22,61 proc.) visiškai sutiko su teiginiais, kurie atskleidžia įvairius

mokinių savireguliatyvaus mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant skatinimo būdus jų pamokose nuotolinio mokymosi sąlygomis, kai 39,76 proc. mokytojų visiškai sutiko su šiais teiginiais, reflektuodami savo praktikas kontaktinio mokymosi sąlygomis. Tikėtina, kad kontaktinio mokymosi sąlygomis įvaldytų praktikų nepavyko sėkmingai perkelti į nuotolinio mokymosi erdvę. Vertindami teiginį „Bendradarbiaujant skatinu kiekvieną mokinį prisiimti skirtingus vaidmenis“, kuris rodo, kad kiekvienas mokinys, net ir patiriantis mokymosi sunkumų, gali surasti pagal jo galias jam tinkantį vaidmenį, gali išbandyti skirtingus vaidmenis, tik 18,02 proc. mokytojų visiškai sutiko, kad tai praktikuoja nuotolinio mokymosi sąlygomis. Tik 21,62 proc. mokytojų, reflektuodami apie nuotolinį mokymą, visiškai sutiko su teiginiu „Sudarau galimybes mokiniams patiems valdyti savo mokymosi procesą“, 21,08 proc. visiškai sutiko su teiginiu „Mano pamokoje įprasta, kad mokiniai padeda vienas kitam“. Vadinasi, nuotolinio mokymosi sąlygomis sumenko praktikos, kurios užtikrindavo mokiniams galimybę patiems prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, taip pat praktikos, kai skatinama mokinių savipagalba. Kita vertus, penktadaliui mokytojų pavyko atrasti mokinių savireguliatyvaus mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant plėtojimo galimybių mokantis nuotoliu, o tai buvo veiksminga mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams siekti jų gebėjimus atitinkančių mokymosi rezultatų.

- Ugdymo modeliavimo įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, praktikas tvirtai naudojo apie trečdalis mokytojų. Konstatuotas nedidelis skirtumas tarp procentinio santykio mokytojų, kurie visiškai sutiko, kad taiko įsitraukimą ir visavertį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių dalyvavimą skatinančius metodus kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis (atitinkamai – 33,90 proc. ir 29,96 proc.). Tai leidžia daryti prielaidą, kad įvaldyti įtraukiojo ugdymo modeliavimo būdai pasiteisina skirtingose mokymosi aplinkose. Kita vertus, esmines praktikas, grindžiamas universalaus dizaino mokymuisi principais, nuotolinio mokymosi sąlygomis taiko kiek mažiau mokytojų: tik 21,98 proc. visiškai sutinka su teiginiu „Pamokose įtraukiu mokinius į tikslų formulavimą, sudarau galimybes rinktis užduoties atlikimo ir atsiskaitymo būdus“ ir 19,46 proc. visiškai sutinka su teiginiu „Padidinu mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, mokymosi galias, lanksčiai struktūruodamas mokymosi medžiagą ir procesą“. Siekiant

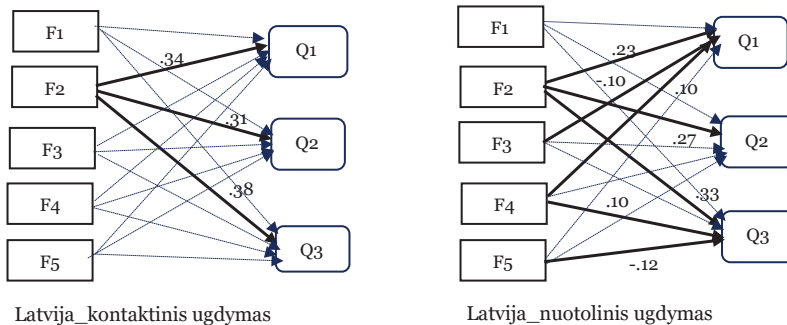
mokymosi sunkumų patiriančių mokinių mokymosi sėkmės, būtinas lankstus tikslų formulavimas ir bendro mokymosi proceso struktūravimas, kad šie mokiniai galėtų orientuotis į realų, sau aktualų tikslą ir turėtų jiems patogaus, veiksmingo mokymosi būdo pasirinkimo galimybę. Tyrimo rezultatai rodo, kad, mokantis nuotoliu, tai mokiniams užtikrino tik penktadalis mokytojų.

- Vykdamas tyrimą bei remiantis kitų autorių atliktais tyrimais, prognozuota, kad mokymosi barjerų identifikavimas turės pozityvų poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams. Tikėjome, kad atpažinus mokymosi barjerus, galima juos eliminuoti, apeiti ar kitaip sušvelninti jų poveikį mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams. Tyrimo rezultatai rodo, kad nuotolinio mokymosi metu mokytojai susidūrė su didesniu mokymosi barjerų kiekiu: su mokymosi barjerus, kaip patiriamus savo praktikoje, įvardijančiais teiginiais visiškai sutiko 29,84 proc. mokytojų. Kontaktinio mokymosi sąlygomis mažesnis procentas mokytojų (22,8 proc.) visiškai sutiko su minėtais teiginiais. Darytina prielaida, kad nuotolinio mokymosi sąlygomis susidūrus su didesne barjerų įvairove mokytojai ne visada sugebėjo juos eliminuoti. Būtent todėl mokymosi barjerų identifikavimas, kaip veiksnys Lietuvoje, turėjo neigiamą poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams.
- Lietuvoje nuotolinio mokymosi sąlygomis pasiteisino mokytojų praktikos, orientuotos į mokymosi sunkumų patiriančių mokinių skaitmeninių įgūdžių ugdymą bei skaitmeninį pastoliavimą. 15 pav. pateikti duomenys rodo, kad reikšmingai didesnis procentas mokytojų visiškai sutiko, jog šias praktikas taikė nuotolinio mokymosi sąlygomis (27,84 proc.), kontaktinio mokymosi sąlygomis šias praktikas tvirtai taikė mažiau mokytojų (21,82 proc.).
- Lietuvoje apie trečdalis mokytojų visiškai sutiko, kad skaitmenines technologijas naudojo ugdymui (34,16 proc. kontaktinio, 33,54 proc. nuotolinio mokymosi sąlygomis), tačiau tik dešimtadalis mokytojų (13,22 proc. kontaktinio, 11,53 proc. nuotolinio mokymosi sąlygomis) visiškai sutiko, kad jas taikė mokymosi sunkumų patiriančių mokinių mokymuisi, siekiant jų gebėjimus atitinkančių mokymosi pasiekimų.

Apibendrinant, galima teigti, kad vos apie trečdalis mokytojų kontaktinio mokymosi sąlygomis ir apie penktadalis mokytojų nuotolinio mokymosi sąlygomis įtraukiam mokymosi procesui modeliuoti plėtoja praktikas, sietinas su mokymosi sunkumų patiriančių mokinių tvarų mokymąsi ir pasiekimus užtikrinančiais veiksniais.

**Latvijos kontaktinio ugdymo proceso** latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams pateikiamas 16 pav. Tikrintos 5 hipotezės, nes šeštasis faktorius (*Mokymosi barjerų identifikavimas*) nebuvo išskirtas. Dėl to atkrito šeštoji hipotezė.

Latvijos kontaktiniame ugdyme pasitvirtino tik **H2**: *Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas (F2)* turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,480, SE = 0,068, CR = 7,057,  $p < 0,0001$ ), emocinių (**Q2**, *Estimate* = 0,437, SE = 0,068, CR = 6,422,  $p < 0,0001$ ) ir socialinių priešasčių (**Q3**, *Estimate* = 0,607, SE = 0,068, CR = 7,075,  $p < 0,0001$ ), pasiekimams. Hipotezės H1, H3, H4, H5 nepasitvirtino, t. y. nė vienas latentinis faktorius, išskyrus *savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimą*, neturėjo statistiškai reikšmingo nei teigiamo, nei neigiamo poveikio mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams.



**16 pav.** Struktūriniai modeliai „Latvija\_kontaktinis ugdymas“ ir „Latvija\_nuotolinis ugdymas“ (standartizuotos regresijos svorių reikšmės)

16 pav. taip pat pateikiamas **Latvijos nuotolinio ugdymo proceso** latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams. Latvijos, kaip ir Lietuvos, nuotolinio mokymosi sąlygomis visiškai pasitvirtino **H2** (ši hipotezė, kaip matoma, pasitvirtino ir kontaktinio mokymosi sąlygomis): *Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas (F2)* turi teigiamą poveikį visų trijų grupių mokinių (**Q1**, *Estimate* = 0,350, SE = 0,064, CR = 3,359,  $p < 0,0001$ ; **Q2**, *Estimate* = 0,436, SE = 0,064, CR = 5,581,  $p < 0,0001$ ; **Q3**, *Estimate* = 0,554, SE = 0,063, CR = 5,377,  $p < 0,0001$ ) pasiekimams. Pasitvirtino prielaida, kad savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio



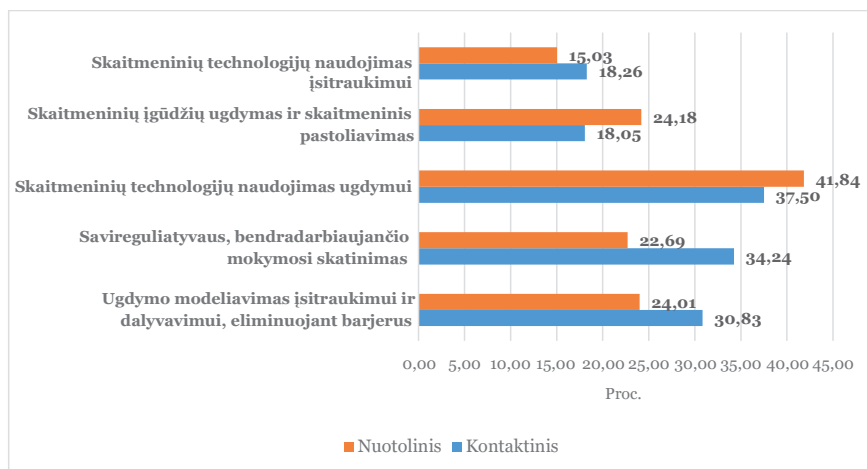
mokymosi skatinimas yra stabilus teigiamas įtraukiojo ugdymo modeliavimo veiksnys skirtingose švietimo sistemose, o taip pat įprastose ir kritinėse švietimo situacijose. Latvijoje nuotolinio mokymosi sąlygomis iš dalies pasitvirtino **H4: Skaitmeninių technologijų naudojimas išitraukimui (F4)** turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,106, SE = 0,053, CR = 2,016,  $p < 0,05$ ) ir socialinių priežasčių (**Q3**, *Estimate* = 0,113, SE = 0,060, CR = 1,900,  $p < 0,05$ ), pasiekimams. O mokymosi sunkumų dėl emocijų priežasčių patiriančių mokinių pasiekimams išitraukimui naudojamos skaitmeninės technologijos poveikio neturėjo. Latvijos nuotolinio mokymosi sąlygomis nepasitvirtino **H3: Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui (F3)** – turėjo silpną neigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = -0,175, SE = 0,064, CR = -1,899,  $p < 0,05$ ), pasiekimams; nepasitvirtino **H4: Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas (F4)** – turėjo silpną neigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl socialinių priežasčių (**Q3**, *Estimate* = -0,158, SE = 0,077, CR = -2,057,  $p < 0,05$ ), pasiekimams. Darytina prielaida, kad visiškas perėjimas prie nuotolinio mokymosi reikalauja išplėtotų mokinių gebėjimų naudotis skaitmeninėmis technologijomis, o COVID-19 pandemijos sąlygomis tam nebuvo spėta pasiruošti ir tai trukdė veiksmingai naudoti skaitmenines technologijas mokinių mokymuisi. Nepasitvirtino **H1: Ugdymo modeliavimas išitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus**, neturėjo nei teigiamo, nei neigiamo poveikio mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams.

Modeliai yra tinkami, nes visi 16 lentelėje pateikti rodikliai visiškai atitinka minimalius modelio tinkamumo reikalavimus.

**16 lentelė.** Modelių „Latvija\_kontaktinis“ ir „Latvija\_nuotolinis“ tinkamumo indeksų reikšmės

Modelio tinkamumo indeksai	CMIN ( $\chi^2$ )	$\chi^2/df$	CFI	IFI	TLI	GFI	RMSEA
Latvija_kontaktinis	59,408	4,57	0,998	0,998	0,996	0,993	0,086
Latvija_nuotolinis	9,067	1,133	0,999	0,999	0,998	0,994	0,019

Nustatyta, koks procentinis Latvijos mokytojų santykis sėkmingai taiko veiksmingai įtraukiojo ugdymo praktikas, sietinas su išskirtais latentiniais faktoriais.



**17 pav.** Latvijos mokytojų, visiškai sutikusių, kad mokymosi procese taiko paveikslė pateiktas įtraukiojo ugdymosi modeliavimo praktikas, procentinis santykis

17 pav. pateikti duomenų analizės rezultatai rodo kai kurias tendencijas:

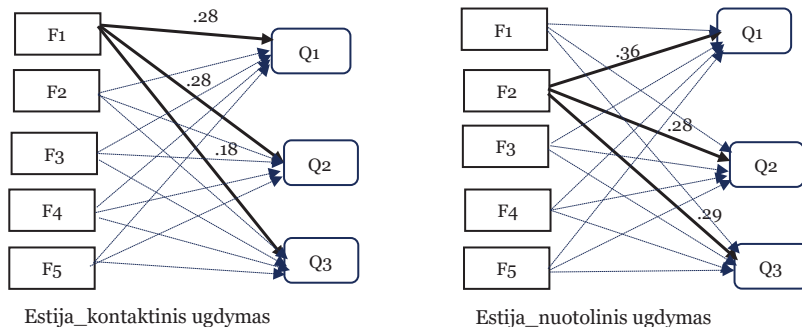
- Latvijoje, kaip ir Lietuvoje, savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas buvo tas latentinis faktorius, kuris turėjo stipriausią pozityvų poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams. Tačiau duomenys rodo, kad tik daugiau nei trečdalis mokytojų (34,24 proc.) kontaktinio mokymosi sąlygomis skatino mokinių savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi gebėjimų plėtrą. Latvijoje, kaip ir Lietuvoje, mokinių savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio ugdymo skatinimo praktikos nuotolinio mokymosi sąlygomis labai sumenko – tik 22,69 proc. mokytojų atrado būdus, kaip tai daryti pakitusiomis sąlygomis. Reflektuodami nuotolinį mokymąsi, tik 12,95 proc. mokytojų (reikšmingai mažiau nei Lietuvoje) visiškai sutiko su teiginiu „Bendradarbiaujant skatinu kiekvieną mokinį prisiimti skirtingus vaidmenis“, 15,28 proc. – su teiginiu „Skatinu kiekvieną mokinį apsispręsti, kaip ir kokių lygmeniu sieks pamokos tikslo“, 15,54 proc. – su teiginiu „Mano pamokoje įprasta, kad mokiniai padeda vienas kitam“. Taigi, kaip ir Lietuvoje, mokytojai nesurado būdų, kaip užtikrinti mokinių mokymąsi grupelėmis, padedant vienas kitam, ir kaip įtraukti mokinius į asmeninio tikslo kėlimą pamokoje. Kita vertus, tie mokytojai, kurie modeliavo savireguliatyvų, bendradarbiavimu grindžiamą nuotolinį mokymąsi, pajuto, kad tai buvo labai naudinga mokinių mokymosi sėkmei. Tai rodo šio latentinio faktoriaus poveikio mokinių pasiekimams rezultatai Latvijoje.

- Ugdymo modeliavimo įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, praktikas kontaktinio mokymosi sąlygomis tvirtai naudojo apie trečdalis Latvijos mokytojų (30,83 proc.), šiek tiek mažiau nei Lietuvoje. Tačiau Latvijoje įtraukiojo ugdymo modeliavimas nuotolinio mokymosi sąlygomis sumenko labiau nei Lietuvoje – tik ketvirtadalis mokytojų (24,01 proc.) visiškai sutiko su teiginiais, kad taiko mokymosi sunkumų patiriančių mokinių įsitraukimą ir visavertį dalyvavimą skatinančius metodus nuotolinio mokymosi procese. Antai, tik 14,77 proc. mokytojų visiškai sutiko su teiginiu „Keliu mokymosi tikslus, patrauklius ir sužadinančius mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, norą mokytis“, kuris aktualizuoja kiekvieno mokinio motyvavimo ir įsitraukimo svarbą, 14,51 proc. mokytojų visiškai sutiko su teiginiu „Padidinu mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, mokymosi galias, lanksčiai struktūruodamas mokymosi medžiagą ir procesą“, 18,13 proc. – su teiginiu „Skatinu bendrą mokinių mokymąsi kaip emocinę įtampą mažinančią ir savivertę didinančią priemonę“, kuris aktualizuoja mokymosi proceso lankstumo ir bendro mokymosi svarbą. Latvijoje atliekamo tyrimo laikotarpiu nebuvo skiriama kiek daugiau dėmesio universalaus dizaino mokymuisi prieiga grindžiamų praktikų taikymui, kurios galėtų padėti modeliuoti įtraukųjį ugdymą įvairiomis sąlygomis. Galbūt todėl šis latentinis faktorius neturėjo teigiamo poveikio mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams.
- Latvijoje mokymosi sunkumų dėl SUP turinčių mokinių pasiekimams neigiamą poveikį turėjo skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui. Nuotolinio mokymosi sąlygomis apie du penktadaliai Latvijos mokytojų (41,84 proc.) visiškai sutiko, kad mokymosi sunkumų turinčių mokinių ugdymuisi taiko skaitmenines technologijas (kontaktinio mokymosi sąlygomis jas plačiai naudojo kiek mažiau mokytojų – 37,50 proc.). Matyt, mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams trūko įgūdžių ir „gyvos“ paramos. Be to, praktikos, orientuotos į mokymosi sunkumų patiriančių mokinių skaitmeninių įgūdžių ugdymą bei skaitmeninį pastoliavimą nebuvo veiksmingos ir turėjo neigiamą poveikį mokymosi sunkumų dėl socialinių priežasčių turinčių mokinių pasiekimams. 17 pav. pateikti duomenys rodo, kad reikšmingai didesnis procentas mokytojų visiškai sutiko, jog skaitmeninių įgūdžių ugdymo ir pastoliavimo praktikas aktyviau taikė nuotolinio mokymosi sąlygomis (24,18 proc.),

kontaktinio mokymosi sąlygomis šias praktikas tvirtai taikė mažiau mokytojų (18,05 proc.). Kita vertus, Latvijoje mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams pozityvų poveikį turėjo skaitmeninių technologijų naudojimas įsitraukimui (18,26 proc. mokytojų taikė kontaktinio, 15,03 proc. nuotolinio mokymosi sąlygomis).

Latvijoje ryški tendencija, kad mokytojų aktyviau naudojamos skaitmeninės technologijos, neatradus mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams prieinamų būdų, turi tiek neigiamą, tiek teigiamą poveikį mokinių pasiekimams.

**Estijos kontaktinio ugdymo proceso** latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams pateikiamas 18 pav. Tikrintos 5 hipotezės, nes šeštas faktorius, kaip ir Latvijos atveju, nebuvo išskirtas.



**18 pav.** Struktūriniai modeliai „Estija\_kontaktinis ugdymas“ ir „Estija\_nuotolinis ugdymas“ (standartizuotos regresijos svorių reikšmės)

Estijos kontaktinio ugdymo sąlygomis pasitvirtino tik **H1**: *Ugdymo modelia-vimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus (F1)*, turi teigiamą po-veikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP (**Q1**, *Estimate* = 0,374, SE = 0,070, CR = 5,341,  $p < 0,0001$ ), emocinių (**Q2**, *Estimate* = 0,357, SE = 0,065, CR = 5,468,  $p < 0,0001$ ) ir socialinių priežasčių (**Q3**, *Estimate* = 0,244, SE = 0,072, CR = 3,379,  $p < 0,0001$ ), pasiekimams. Ši hipotezė iš dalies pasitvirtino ir Lietuvos atveju, o Latvijos atveju nepasitvirtino. Hipotezės H3, H4, H5 nepasitvirtino, t. y. nė vienas latentinis faktorius neturėjo nei teigiamo, nei neigiamo statistiškai reikš-mingo poveikio pažeidžiamų mokinių grupių pasiekimams. Nepasitvirtino ir H2, kuri visiškai pasitvirtino Lietuvos ir Latvijos kontaktinio ugdymo atveju.

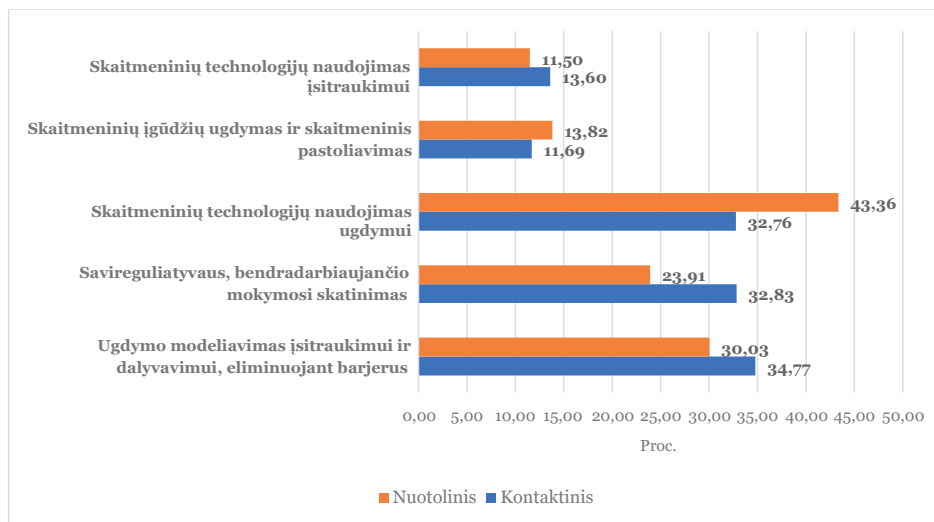
**Estijos nuotolinio ugdymo proceso** latentinių faktorių poveikis mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams pateikiamas 18 pav. Estijoje, kaip ir Lietuvoje bei Latvijoje, nuotolinio ugdymo sąlygomis visiškai pasitvirtino **H2: Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas (F2)** turi teigiamą poveikį visų trijų pažeidžiamų grupių (**Q1**, *Estimate* = 0,488, *SE* = 0,069, *CR* = 7,068,  $p < 0,0001$ ; **Q2**, *Estimate* = 0,370, *SE* = 0,069, *CR* = 5,354,  $p < 0,0001$ ; **Q3**, *Estimate* = 0,399, *SE* = 0,072, *CR* = 5,582,  $p < 0,0001$ ) mokinių pasiekimams. Tai tik sustiprina prielaidą, kad savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas yra stabilus teigiamas įtraukiojo ugdymo modeliavimo veiksnys skirtingų švietimo sistemų kritinėse ugdymo situacijose. Hipotezės H1, H3, H4, H5 nepasitvirtino, t. y. nė vienas latentinis faktorius, išskyrus savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimą, neturėjo nei teigiamo, nei neigiamo statistiškai reikšmingo poveikio pažeidžiamų mokinių grupių pasiekimams.

Modeliai yra tinkami, nes visi 17 lentelėje pateikti rodikliai visiškai atitinka minimalius modelio tinkamumo reikalavimus.

**17 lentelė.** Modelių „Estija\_kontaktinis“ ir „Estija\_nuotolinis“ tinkamumo indeksų reikšmės

Modelio tinkamumo indeksai	CMIN ( $\chi^2$ )	$\chi^2/df$	CFI	IFI	TLI	GFI	RMSEA
Estija_kontaktinis	53,269	5,105	0,956	0,957	0,906	0,948	0,084
Estija_nuotolinis	66,373	1,195	0,922	0,923	0,911	0,903	0,054

Nustatyta, **koks procentinis Estijos mokytojų santykis sėkmingai taiko veiksmingas įtraukiojo ugdymo praktikas**, sietinas su išskirtais latentiniais faktoriais.



**19 pav.** Estijos mokytojų, visiškai sutikusių, kad mokymosi procese taiko paveikslė pateiktas įtraukiojo ugdymosi modeliavimo praktikas, procentinis santykis

19 pav. pateikti duomenų analizės rezultatai rodo keletą tendencijų:

- Estijoje latentinis faktorius „Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus“ kontaktinio mokymosi sąlygomis turėjo ryškų pozityvų poveikį mokymosi sunkumų dėl skirtingų priežasčių turinčių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimas įgyti. Kaip rodo duomenys, Estijoje, kaip ir Lietuvoje, apie trečdalis mokytojų šias praktikas taikė tiek kontaktinio, tiek ir nuotolinio mokymosi sąlygomis (atitinkamai – 34,77 proc. ir 30,03 proc. mokytojų). Šių universalus dizaino mokymuisi prieiga grindžiamų praktikų taikymas nesumenko ir nuotolinio mokymosi sąlygomis. Atsiskleidė Lietuvai ir Latvijai nebūdingos Estijos mokytojų stiprybės. Nuotolinio mokymosi sąlygomis net 43,19 proc. mokytojų visiškai sutiko su teiginiais „Tikiu, kad mokiniai, patiriantys emocinių ir edukacinių sunkumų, turi galimybių patirti mokymosi sėkmę“, „Padidinu mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, mokymosi galias, lanksčiai struktūruodamas mokymosi medžiagą ir procesą“. Taigi, tikėjimas mokymosi sunkumų turinčių mokinių galiomis mokytis ir ugdymo modeliavimo lankstumas, matyt, yra ta prielaida, kuri padeda pasiekti mokinių rezultatų pagal jų gebėjimus. Estijoje jau beveik pusė mokytojų visiškai sutinka, kad tai yra jų ugdymo proceso

esmė. Atsiskleidusi silpnesnė ugdymo vieta yra susijusi su tikslų kėlimu. Tik 17,10 proc. mokytojų visiškai sutinka su teiginiu apie mokinius įtraukiančių tikslų formulavimą, pavyzdžiui, „Keliu mokymosi tikslus, patrauklius ir sužadinančius mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, norą mokytis“. Estijoje jau kurį laiką įgyvendinamas universalus dizaino mokymuisi prieiga grindžiamas įtraukusis ugdymas, duomenys rodo jo įvaldymo rezultatus ir pozityvų poveikį mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams.

- Latentinis faktorius „Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas“ Estijoje, kaip ir Latvijoje bei Lietuvoje, buvo stipriausią pozityvų poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams turintis veiksnys. Estijoje jo poveikis atskleistas nuotolinio mokymosi sąlygomis. Kita vertus, remiantis duomenimis, šias įtraukiojo ugdymo modeliavimo praktikas kontaktinio mokymosi sąlygomis Estijoje tvirtai taikė apie trečdalis mokytojų (32,83 proc.), nuotolinio mokymosi sąlygomis – šiek tiek daugiau nei penktadalis mokytojų (23,91 proc.). Estijos mokytojai savireguliatyvaus mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant srityje taip pat pasižymi stiprybėmis, kurios, matyt, ir lemia šio faktoriaus poveikį mokinių pasiekimams nuotolinio mokymosi sąlygomis. Apmąstydami mokymąsi nuotoliu, net 37,97 proc. mokytojų visiškai sutinka su teiginiu „Mokinių bendradarbiavimui suformuluoju aiškų bendrą tikslą ir lygiaverčio dalyvavimo procedūras“, kuris parodo gerą bendradarbiavimu grindžiamo nuotolinio mokymosi valdymą. Tai nebuvo būdinga nei Lietuvos, nei Latvijos mokytojams. 26,38 proc. Estijos mokytojų visiškai sutiko su teiginiu „Sudarau galimybes mokiniams patiems valdyti savo mokymosi procesą“, o tai yra aukštesnis rezultatas nei Lietuvoje ir Latvijoje. Estijos stiprybės rodo, kad savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi gebėjimai nuotolinio mokymosi sąlygomis buvo labai aktualūs mokymosi sėkmei.
- Estijoje su skaitmeninių technologijų naudojimu susiję latentiniai faktoriai neturėjo nei teigiamo, nei neigiamo statistiškai reikšmingo poveikio mokymosi sunkumų patiriančių vaikų pasiekimams. Nuotolinio mokymosi sąlygos padidino skaitmeninių technologijų naudojimą (43,36 proc. visiškai sutiko, kad nuotolinio mokymosi sąlygomis, 32,76 proc. kontaktinio mokymosi sąlygomis ugdymui naudojo skaitmenines technologijas). Tik apie dešimtadalis Estijos mokytojų skaitmenines technologijas taikė mokinių įsitraukimui ir pastoliavimui.

Estijoje išryškėjo tendencija, kad šiek tiek daugiau nei du penktadaliai mokytojų tvirtai modeliuoja įtraukųjį ugdymą, kuris grindžiamas universalaus dizaino mokymuisi ir savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimu.

### **Skyriaus apibendrinimas ir išvados**

COVID-19 pandemijos metu švietimo sistemoje stebėti procesai patvirtino, kad mokinių mokymosi situacija yra ypač jautri visuomenės ir švietimo pokyčiams. Dėl to būtina ieškoti veiksnių, užtikrinančių švietimo sistemos tvarumą. Atlikto tyrimo, apimančio mokytojų patirtį visose trijose Baltijos šalyse, turinčiose panašų švietimo sistemos kaitos istorinį kontekstą (Hilmarsson, 2021), rezultatai pagrindžia veiksnių, galinčių užtikrinti švietimo sistemos tvarumą kritinėse situacijose, egzistavimą.

Mokytojų patirties COVID-19 sąlygomis tyrimo rezultatai rodo, kad įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas, grindžiamas savireguliatyvaus mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant skatinimu, užtikrina ugdymo proceso tvarumą kritinėmis kaitos sąlygomis. Šis veiksnys turi teigiamą poveikį mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių patiriančių mokinių optimaliems mokymosi pasiekimams visose Baltijos šalyse: tiek nuotolinio mokymosi, tiek kontaktinio ugdymo kontekste Lietuvoje bei Latvijoje, nuotolinio ugdymo kontekste Estijoje. Kitas veiksnys, prisidedantis prie ugdymo proceso tvarumo, yra ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus. Toks ugdymo proceso modeliavimas pagal UDM principus kontaktinio mokymosi sąlygomis turėjo teigiamos įtakos visų grupių mokymosi sunkumų patiriančių Estijos mokinių pasiekimams, taip pat Lietuvos mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP ir socialinių priežasčių, pasiekimams. Įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas, grindžiamas UDM principais, apimant savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimą, yra esminė prielaida, siekiant mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimalių pagal gebėjimus pasiekimų. Kitų mokslininkų atlikti tyrimai, analizuojantys UDM priegos veiksmingumą, rodo šia priega grindžiamo mokymosi įtaką mokinių į tikslą orientuoto mokymosi ir savo mokymosi proceso valdymo strategijų raidai įprastomis mokymosi sąlygomis (Capp, 2017; Finnegan, Dieker, 2019; Dalton, 2021). Atliktas tyrimas atskleidžia, kad įtraukiojo ugdymo modeliavimas, apimantis savireguliacijos skatinimo ir bendradarbiavimo principų taikymą, užtikrina ugdymo proceso poveikio mokinių pasiekimams tvarumą nepalankiomis kaitos sąlygomis.



Susidūrus su situacija, kai švietimo sistemos atstovai buvo priversti pereiti nuo kontaktinio prie nuotolinio mokymo, savireguliatyvaus ir bendradarbiavimu grindžiamo mokymosi skatinimo pozityvus poveikis mokinių mokymosi pasiekimams buvo reikšmingas visose trijose šalyse ir visų trijų grupių mokiniams, t. y. patiriančiams mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių. Kiti tyrimai (Reimers, 2021; Parmigiani ir kt., 2020) rodo, kad staigios transformacijos iš kontaktinio į nuotolinį ugdymą sąlygomis mokymosi procesai prarado savo veiksmingumą mokinių dalyvavimo ir pasiekimų požiūriu. Aprašytas atskleistas savireguliatyvaus, bendradarbiavimu grindžiamo mokymosi veiksnys galėtų būti ta prielaida, kuri kritinės kaitos sąlygomis užtikrina mokymosi procesų tvarumą.

Kiti švietimo organizavimo veiksniai skirtinguose ugdymo kontekstuose turėjo skirtingą poveikį mokinių pasiekimams. Nustatyta, kad skaitmeninių technologijų naudojimas įsitraukimui į mokymosi procesą teigiamai veikia mokinių, turinčių mokymosi sunkumų dėl SUP ir socialinių priežasčių, mokymosi rezultatus Latvijoje nuotolinio mokymosi metu. Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas turi teigiamos įtakos mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų dėl SUP nuotolinio mokymo metu Lietuvoje, tačiau tai daro neigiamą įtaką mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų dėl socialinių priežasčių nuotolinio mokymosi Latvijoje sąlygomis. Kitų autorių atliktas tyrimas leidžia daryti prielaidą apie galimas skaitmeninių technologijų ir skaitmeninių pastolių taikymo neveiksmingumo priežastis: nepakankama nuotolinio mokymo priemonių įvairovė (Bozkurt ir kt., 2020; Erss, 2021), nepakankama nuotolinio mokymosi organizavimo metodų įvairovė (Tammets ir kt., 2021), mokymo priemonių pritaikymo nuotoliniam mokymuisi trūkumas (Mägi, 2021). Mokytojų ir besimokančiųjų skaitmeniniai įgūdžiai tapo itin svarbūs karantino sąlygomis, tačiau atliktas tyrimas patvirtina Letzel ir kt. (2020) tyrimo rezultatus, kurie rodo, kad nuotolinio mokymosi metu trūko ko-kybiškų įtraukčių nuotolinio mokymosi praktikų. Atliktas tyrimas atskleidė, kad skaitmeninių technologijų naudojimas ir įvairių įtraukiančių skaitmeninių išteklių išbandymas be aiškios didaktinės krypties neturi įtakos mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams. Šio, kaip ir Cho ir Cho (2016), dar iki COVID-19 pandemijos atlikto tyrimo rezultatai rodo skaitmeninio pastoliavimo poreikį ir naudą. Skaitmeninis pastoliavimas skatina glaudžią mokytojų ir mokinių sąveiką, ne tik užtikrindamas ryšį su mokykla, bet ir sudarydamas sąlygas mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams plėtoti savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus. Atliktas

tyrimas atskleidė, kad skaitmeniniai pastoliai ir SUP mokinių, jų mokytojų bei tėvų technologinis aprūpinimas bei skaitmeninių įgūdžių ugdymas, turi tvarų teigiamą poveikį mokinių mokymosi pasiekimams. Tyrimas parodo, kaip svarbu mokyklas aprūpinti ne tik įprasta, bet ir specializuota technologine įranga, kuri padėtų mokytojams įgyvendinti veiksmingą įtraukųjį ugdymą.

Mokinių mokymosi barjerų identifikavimas, kuris, laikantis UDM požiūrio, turėtų padėti mokytojams eliminuoti galimas mokinių mokymosi kliūtis, turėjo neigiamą poveikį Lietuvos mokinių, mokymosi sunkumų patiriančių dėl SEN ir socialinių priežasčių, pasiekimams mokantis nuotoliu. Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, kuris turėjo teigiamą poveikį Lietuvos mokinių pasiekimams kontaktinio mokymosi sąlygomis, neigiamai paveikė mokinių pasiekimus mokantis nuotoliu. Lietuvos švietimo sistema yra aktyviame transformacijos procese, pereinant link įtraukiojo ugdymo (LRŠĮP, 2020), todėl mokytojams trūko patirties, kaip sėkmingas kontaktinio ugdymo praktikas transformuoti į veiksmingas e. įtraukties praktikas (Parmigiani, 2020, Galkienė, Monkevičienė, 2021).

Nuotolinio mokymosi procesų tvarumą kritinėmis Baltijos valstybių švietimo sistemų transformacijos COVID-19 sąlygomis užtikrino savireguliatyvaus, bendradarbiavimu grindžiamo mokymosi plėtojimas. Apibendrinant, galima teigti, kad švietimo sistemos, kuriose švietimo procesas modeliuojamas remiantis savireguliatyvaus, bendradarbiavimu grindžiamo mokymosi praktikomis, gali užtikrinti sąlygas mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pasiekimams, kurie atitinka jų gebėjimus.

Atliktas tyrimas leidžia daryti šias išvadas:

- Savireguliatyvaus, bendradarbiavimu grindžiamo mokymosi skatinimas turi tvarų, stiprų poveikį mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių patiriančių mokinių optimaliems, jų gebėjimus atitinkantiems pasiekimams įvairiose (stabiliose ir nestabiliose) ugdymo aplinkose. Lietuvoje ir Latvijoje šis veiksnys, kaip pagrindinis, buvo akivaizdus tiek kontaktinio, tiek ir nuotolinio mokymosi sąlygomis, Estijoje – nuotolinio mokymosi kontekste.
- Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus kontaktinio mokymosi sąlygomis, turėjo teigiamą poveikį Estijos mokymosi sunkumų patiriančių mokinių optimaliems pagal jų gebėjimus pasiekimams

ir iš dalies Lietuvos mokinių, mokymosi sunkumų patiriančių dėl SUP ir socialinių priežasčių, pasiekimams. Tačiau mokyklų turimos įtraukiojo ugdymo praktikos kritinių švietimo sistemos pokyčių sąlygomis nebuvo tvarios. UDM prieigos taikymas nuotoliniame mokyme užtikrintų ir nuotolinio mokymo proceso tvarumą.

- Tais atvejais, kai mokytojai sugeba identifikuoti mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, mokymosi barjerus, tačiau netaiko šių barjerų eliminavimo iš mokymosi proceso praktikų, stebimas neigiamas poveikis šių mokinių pasiekimams.
- Skaitmeninių įgūdžių ugdymas, skaitmeninių pastolių kūrimas, įvairių įtraukiančių skaitmeninių išteklių naudojimas, mokinių, mokyklų ir tėvų aprūpinimas technologiniais ištekliais turi tvarų pozityvų poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių mokymosi pasiekimams. Tačiau turi būti užtikrinamas mokymosi sunkumų patiriančių mokinių ištraukimas į bendrą mokymosi procesą, pritaikant specializuotus išteklius, išlaikant skaitmeninių pastolių tvarumą, gerinant mokytojų pasirengimą bei didinant tėvų įsitraukimą.
- Lietuvos, Latvijos, Estijos mokytojai dar yra nepakankamai įvaldę savireguliatyvaus, bendradarbiavimo grindžiamo mokymosi skatinimo praktikas. Šias praktikas kontaktinio mokymosi sąlygomis taikė viena trečioji dalis mokytojų, tačiau į nuotolinę erdvę jas sėkmingai perkėlė tik vienas penktadalis mokytojų. Ugdymo modeliavimo įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, kontaktinio ir nuotolinio mokymosi sąlygomis sėkmingiau taikė Lietuvos ir Estijos mokytojai. Tik viena dešimtoji pedagogų veiksmingai taikė skaitmenines technologijas įsitraukimui ir pastoliavimui. Siekiant užtikrinti įtraukiojo ugdymo modeliavimo tvarumą ir pozityvų poveikį mokymosi sunkumų patiriančių mokinių pasiekimams, aktualu plėtoti pedagogų kompetencijas, modeliuojant įtraukųjį ugdymą, remtis atskleistais tvarų teigiamą poveikį mokinių pasiekimams turinčiais veiksniais.

## LITERATŪRA

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1–15.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16, 39–56.
- 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, 181–201.
- Basham, J. D., Blackorby, J. T., Marino, M. T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18, 71–91.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., J., ir kt. (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, 1–126
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., Švaríček, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers in Education*, 5, 103.
- Brown, T. A. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20–25.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. 2nd ed. The Guilford Press.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791–807.
- Cho, M. H., Cho, Y. (2016). Online instructors' use of scaffolding strategies to promote interactions: A scale development study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17, 108–120.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, MI, USA.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eight edition. London, New York: Routledge.
- Costello, A. B., Osborne, J. W. (2005). Best practices in Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Education*, 10, 1–9. <http://doi.org/10.1.1.110.9154>
- Dalton, E.M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9, 17–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160465>.
- Erss, M., Lauristin, M., Loogma, K., Sarv, E.-S., Sirp, L. (2021). *The Second COVID-19 Spring from the Perspectives of Students, Teachers and Parents: The Follow-Up Study of*

- Estonian Distance Learning by Estonian Education Forum*. Estonian Education Forum: Tallinn, Estonia.
- European Commission; Joint Research Centre; Mägi, E. The School Year 2020–2021 in Estonia during the Pandemic: Country
- Mägi, E. (2021). The school year 2020–21 in Estonia during the pandemic, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://doi.org/10.2760/52883>, JRC125454.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis: Understanding statistics*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of Varimax and Promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39–52. <http://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Finnegan, L. A., Dieker, L. A. (2019). Universal design for learning-representation and science content: A pathway to expanding knowledge, understanding, and written explanations. *Science Activation*, 56, 11–18.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813–828.
- Fodikis, E. (2017). Pre-service teachers' intention to use MUVES as practitioners – A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 47–68. <http://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144239>
- Galkienė, A., Monkevičienė, O. (2021). Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-80658-3>
- García-Campos, M. D., Canabal, C., Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 660–674.
- George, D., Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. 10a ed. Boston: Pearson.
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., Black, W. C. (2018). *Multivariate Data Analysis*. Eighth ed., New Jersey: Pearson Education.
- Henseler, J. (2017). Bridging desing and behavioral research with variance-based structural equation modeling. *Journal of Advertising*, 46(1), 178–192. <http://doi.org/10.1080/0913367.2017.1281780>
- Hilmansson, H. P. (2021). NordicWelfare, Baltics Austerity and COVID-19. *International Journal of Management Reviews*, 22, 542–554.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014. *European journal of special needs education*, 30(1), 122–137.
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and Fallacies: Differentiation and the General Education Curriculum for Students with Special Educational Needs. *Supporting Learning*, 23, 55–62.
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education*, 3–13, 1–12.
- Letzel, V., Pozas, M., Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling during the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, 2, 159–170.
- LRŠĮP. (2020). Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 Straipsnių Pakeitimo ir Įstatymo Papildymo 451 Straipsniu Įstatymas, 2020

- Nr. XIII-3268, Vilnius. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c-630c07711eaaeodbo16672cba9c>
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- 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, 142–156.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., Sperandio, S. (2020). E-inclusion: Online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1, 1–14.
- Rapp, W. *Universal Design for Learning in Action*. Brooks: Baltimore, MD, USA, 2014.
- Reimers, F. M. (2021). Conclusions and Implications. In *Primary and Secondary Education during COVID-19. Disruptions to Educational Opportunity during a Pandemic*. Reimers, F. M., Ed. Springer, Cambridge, MA, USA, 461–475.
- Sanahuja-Gavalda, J. M., Olmos-Rueda, P., Mar Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative Support for Inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 303–307.
- Sanger, C. S., Gleason, N. W. (2020). *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*. Singapore, Palgrave Macmillan
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J., Nora, A., Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modelling and confirmatory factor analysis results: a review. *Journal of Educational Research*, 99(6), 232–338. <http://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Scott Jones, J. (2019). *Learn to Use the Eta Coefficient Test in R With Data From the NIOSH Quality of Worklife Survey (2014)*. SAGE Research Methods Datasets, Part 2. SAGE Publications, Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781526495433>
- Skipp, A., Smith, S., Wall, D. (2021). Learning from the COVID crisis for educating children and young people with SEN/disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21, 168–184.
- Smith, A., Chestnutt, C. (2021). Differentiation for Equity. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21, 232–241.
- Swanson, J. A., Ficarra, L. R., Chapin, D. (2020). Strategies to strengthen differentiation within the common core era: Drawing on the expertise from those in the field. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64, 116–127.
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.-J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., Sirk, M. (2021). *Eriolukorrast Tingitud Distsantsõppe Kogemused ja mõju Eesti Üldharidussüsteemile. Vahearuanne*. [Experiences of Distance Learning due to an Emergency Situation and Its Impact on the Estonian General Education System. Interim Report.]; Tallinn University: Tallinn, Estonia.
- Wyse, D., Hayward, L., Higgins, S., Livingston, K. (2018). Traditional school subjects versus progressive pedagogy. *The Curriculum Journal*, 29, 295–297.

---

## V skyrius.

# VEIKSMINGŲ SPRENDIMŲ EMOCINIŲ IR EDUKACINIŲ SUNKUMŲ ĮVEIKAI ATRADIMAI MOKYKLOSE

Trečias tyrimo uždavinys – identifikuoti gerąsias įtraukiojo ugdymo praktikas ir parengti rekomendacijas kokybiškam įtraukiojo ugdymo(si) plėtojimui. Vienas šio tyrimo uždavinių buvo išanalizuoti, kaip pedagogai numato ir įveikia galimus vaikų ugdymosi barjerus pakitusiuose emociniuose bei edukaciniuose kontekstuose. Įgyvendinant tyrimą, buvo analizuojamas ugdymo procesas mokyklose, vedamos mokytojų ir mokslininkų refleksijos, siekiant modeliuoti mokymosi aplinką be barjerų visiems mokiniams. Šio tyrimo pagrindu pateikiami ugdymo proceso modeliavimo mokyklose atvejai.

### 5.1. Ugdymo galimybių sukūrimas intelekto sutrikimą turinčio vaiko įtraukčiai bendrojo ugdymo aštuntos klasės pamokose

*Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė*

**Pagalbos mokiniams organizavimo mokykloje kontekstas.** Mokykla, kurioje vyko tyrimas, yra įsikūrusi priemiesčio gyvenvietėje. Tai maža, išgyvenanti mažėjimo tendencijas dėl mokinių traukos į miestą mokykla. Ją lanko iki 200 mokinių<sup>9</sup>. Tačiau mokyklos bendruomenė labai aktyvi, atvira pokyčiams, nuolat dalyvaujanti mokytojų kompetencijos plėtrai ir mokinių ugdymo proceso turtinimui skirtuose projektuose. Ji kuria didelę pridėtinę vertę kaip visus mokinius ugdanti mokykla. Kvietimą dalyvauti veiklos projekte mokykla priėmė kaip galimybę tobulinti mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, ugdymo procesą mokykloje.

<sup>9</sup> Siekiant užtikrinti konfidencialumą, čia ir kitur tikslūs duomenys nebus atskleidžiami.

Mokykla turi pilną švietimo pagalbos specialistų komandą (psichologą, specialųjį pedagogą, socialinį pedagogą ir du mokytojų padėjėjus). Sutelktųjų grupių diskusijose su mokytojais išryškėjo, kad kontaktinio mokymosi metu mokykloje dominavo tradicinis, Lietuvoje įprastas pagalbos mokiniams organizavimo būdas, kai specialieji pedagogai kai kurių dalykų savaitinių pamokų dalį organizuoja mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, individualiai arba mažomis grupėmis atskiroje erdvėje, dažniausiai specialiojo pedagogo kabinete.

„Specialioji pedagogė visada turėjo užsiėmimus individualius, taip pat atskirai su jais – specialiąsias pamokas“ (GD-21-1V/Mok).

COVID-19 pandemijos laikotarpiu specialistai atrado naujų būdų, kurie, naudodamiesi informacinėmis technologijomis, leido jiems ir kitiems pedagoginės pagalbos teikėjams jungtis į mokymosi procesą. Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, karantino laikotarpiu buvo pakviesti į mokyklą. Jie, išikūrę mokyklos kabinetuose, jungėsi į bendrą klasės pamoką nuotoliniu būdu. Kabinete esantis pedagoginės pagalbos teikėjas kartu su mokiniu stebėjo pamokos procesą ir mokinių dalyvavimą jame. Tuo metu šio pobūdžio pagalbą vaikams teikė visi kas galėjo: pagalbos specialistai, bibliotekos darbuotojai, mokyklos vadovai. Tokiu būdu spontaniškai buvo sukurtas e. įtraukties variantas, kuris leido mokiniams dalyvauti pamokoje kartu su kitais klasės draugais, dalyką studijuoti kartu su mokytoju, o pagalbos specialistams – tiesiogiai stebėti pamoką ir padėti mokiniui tik tada, kai jis sutinka barjerą ir pats jo įveikti negali. Tuo pačiu pedagoginės pagalbos teikėjas stebi mokytojo veiklą, jo keliamus pamokos tikslus, įgyvendinimo procesą, pagalbos reikalingų mokinių dalyvavimą visų klasės mokinių kontekste. Tai skiriasi nuo individualaus mokinio mokymo atskirame specialisto kabinete, kai pats specialistas dažniausiai nėra dalyko mokytojas.

„Dauguma mūsų vaikų neturėjo net karantino, nes mes naudojome tą specialiųjų poreikių vaikų įsakymą, kuris leido sunkumų turintiems mokiniams grįžti iš karto, tai mes nuo sausio mėnesio su tais vaikais dirbame kontakte, bet kontaktas ne visiškai kontaktas. Jie dirbo su padėjėjais. Mokytojas dirbo nuotoliniu būdu, bet padėjėjas buvo visą laiką šalia. Mokytojai siūsdavo papildomas užduotis vaikams ir su padėjėjo pagalba visą laiką kasdien vaikai dirbo“ (GD-21-7V/Mok).



---

Sutelktųjų grupių diskusijų metu mokytojai individualios pagalbos praktikas vertino gerai, tačiau tuo pačiu pripažino, kad kai kurie mokiniai vengė tų pagalbos formų, kurios išskiria juos iš kitų ir stigmatizuoja. Mokytojai įvardijo atvejus, kada jiems pavykdavo paslėpti užduočių kitoniškumą, taip sukuriant mokiniams saugesnę psichologinę aplinką.

„Jiems buvo siunčiamos kitokios užduotys. Jeigu elektroninės pratybos, tai tą buvo galima labai lengvai daryti. Jie net nesuprasdavo, kad jiems visai kita užduotis nusiųsta“ (GD-21-1V/Mok).

Mokiniai vengė ir kitų pagalbos formų, kurios buvo taikomos mokykloje, bet mokinių priimamos kaip veikla, pabrėžianti jų išskirtinumą ir silpnumą. Mokytojų teikiamos konsultacijos visiems mokiniams, kuriems jų reikia, galėtų būti gera priemonė įveikti mokymosi procese kylančius sunkumus, vis tik kai kuriems mokiniams, tikėtina išgyvenantiems dėl savo nesėkmių, turėjo demotyvuojantį psichologinį poveikį.

„Mokykloje buvo konsultavimo valandos. Kviesdavome vaikus. Ne paslaptis, kad ne visus pavykdavo prisikviesti. Nebent tik per tėvus. Čia motyvacijos menkai buvo“ (GD-21-7V/Mok).

### **Įtraukių pamokų organizavimas, kai klasėje mokosi intelekto sutrikimą turintis mokinys**

Tyrime dalyvavo 8 klasė, kurioje mokosi iki 20 mokinių. Klasėje dominuoja berniukai. Pirmo mokymosi situacijos klasėje aptarimo su mokytojais, specialistais ir mokyklos vadovais metu buvo įvardijami mokinių patiriami mokymosi barjerai: judrumas, dėmesio koncentracijos stoka, savęs valdymo stoka, žinių spragos ir tingėjimas, nesimokymas ir nuolatinis kalbėjimas, žemi vieno mokinio gebėjimai bei mokiny, kuris mokosi pagal individualizuotą programą. Vadovaujantis specialiosios pedagoginės pagalbos organizavimo tvarkomis, Lietuvoje individualizuotoji programa skiriama mokiniams, turintiems intelekto sutrikimą.

Pamokos buvo stebimos pasibaigus COVID-19 karantinui ir mokiniams sugrįžus į mokyklą.

## Fizikos pamokos 8 klasėje atvejis

Individualizuotos programos pagrindu klasėje mokosi Jonas<sup>10</sup>. Prasidėjus pamokai, mokytojas skelbia pamokos tikslą: „Išsiaiškinti atskaitos sistemos sampratą ir savais žodžiais suformuluoti jos apibrėžimą“. Mokytojas veda pamoką, nuolat stebėdamas visus mokinius ir kurdamas situacijas, kurios sudaro galimybę aktyviai dalyvauti veiklose visiems. Aptaręs mechaninio judėjimo sampratą, jis prašo savais žodžiais paaiškinti susijusias sąvokas, klausdamas mokinių: „Ką vadiname „tiesia-eigiu judėjimu“?“. Į šį klausimą atsakė fiziką gerai išmanantis mokinys: „Judėjimas tiesia linija“. Mokytojas teiraujasi: „O ką vadinsime „kreivaeigiu judėjimu“?“. Į klausimą atsako Jonas, pasinaudojęs išgirstu klasės draugo pavyzdžiu. Jis suformuluoja: „Tai judėjimas kreiva linija“. Mokytojas pripažįsta atsakymą teisingu, bet patikslina sąvoką, susitardamas su mokiniais, kad „kreiva linija“ nagrinėjamos temos kontekste toliau bus vadinama „kreive“. Jis prašo mokinius sugalvoti ir pasakyti tiesiaeigio ir kreivaeigio judėjimo pavyzdžių. Mokiniai dalijasi sugalvotais pavyzdžiais. Jonas klausosi klasės draugų ir vėl, pasinaudojęs girdėtais pavyzdžiais, pasako savąjį.

Analizuojant atskaitos kūno ir koordinačių sampratą, mokytojas kviečia mokinius ant klasės grindų suformuoti vienos ir dviejų ašių koordinačių sistemas. Mokiniai, pasitardami tarpusavyje ir su mokytoju, klasės viduryje iš juostelių vaizduoja aptariamąs koordinates. Jonas veikia kartu su kitais, tačiau yra labiau susitelkęs į techninį užduoties išpildymą, ištiesiant ir pritvirtinant prie grindų juosteles taip, kaip grupėje yra nuspręsta. Mokiniai pažymi ant klasės grindų suformuotų koordinačių  $x$  ir  $y$  ašis. Mokytojas, gilindamas nagrinėjamo reiškinių supratimą, prašo mokinių nustatyti ir užrašyti savo koordinates. Mokiniai dirba pasitardami tarpusavyje, Jonui ir kitiems, kuriems reikalingi patarimai, padeda mokytojas. Lentoje mokiniai užrašo savo padėties klasėje koordinates. Jonas į bendrą koordinačių sąrašą sėkmingai įrašo savąsias.

Apibendrinus išnagrinėtą reiškinį, išreiškus jį fizikiniais dydžiais ir užrašius lentoje, mokytojas kviečia mokinius į lobių paieškas. Lentoje nurodomos lobių koordinatės. Jonas mielai jungiasi į žaidimą kartu su kitais, smalsiai stebi, kaip klasės draugai, pasinaudodami duomenimis koordinačių sistemoje, suranda paslėptus lobius. Vėliau ir pats leidžiasi į paiešką kartu su savo suolo draugu. Intriguojanti

<sup>10</sup> Mokinio vardas yra pakeistas, panaudojus vieną populiariausių Lietuvoje vyrų vardų.

---

užduotis sukuria klasėje džiugią nuotaiką, didina mokinių motyvaciją ir skatina visų įsitraukimą į nagrinėjamą problemą.

Mokytojas, gilindamas nagrinėjamo reiškinių žinojimą, pereina į aukštesnį pažinimo lygmenį, papildydamas informaciją naujais kriterijais. Jis nagrinėja mechaninio judėjimo atskaitos sistemos sampratą, pridėdamas laiko parametą. Aptaria koordinatės atskaitos sistemos atžvilgiu greitėjančio ir lėtėjančio judėjimo atvejais. Provokuoja mokinių mąstymą, klausdamas intriguojančius klausimus. Pavyzdžiui: „Kaip yra, kad tuo pačiu metu kūnas juda ir nejudą?“. Vaikai sugalvoja pavyzdį: „Tuo pačiu greičiu vienas šalia kito juda du automobiliai“. Mokytojas paaiškina inercinės atskaitos sistemos sampratą ir aptaria judėjimo reliatyvumo principą. Galiausiai paprašo mokinių savais žodžiais paaiškinti atskaitos sistemos sampratą. Ši pamokos dalis skirta giliausių mokinių samprotavimo skatinimui. O Jonas ir kiti mokiniai, kurie sunkiau operuoja abstrakčiomis interpretacijomis, apsiriboja klasės draugų pateikiamų pavyzdžių, kurie atskleidžia abstrakčių reiškinių praktinę išraišką, stebėjimu. Tokiu būdu ugdymo diferencijavimas vyksta per visą šios pamokos laiką, taip sudarant galimybę skirtingą mokymosi potencialą turintiems mokiniams sėkmingai dalyvauti bendroje mokymosi veikloje.

Šioje pamokoje kūrybiškai taikomas mokinių įtraukimas į naujų reiškinių tyrinėjimą, naudojant motyvuojančią intriga; naujo reiškinių pateikimas, nukreipiant mokinius į praktinę veiklą ir tyrinėjimą užduočių sunkėjimo tvarka; visų mokinių įtraukimas į bendrą mokymosi veiklą, surandant visiems prieinamas užduotis ir vaidmenis pagal mokinių gebėjimus; aukštesniųjų mąstymo gebėjimų reikalaujančių atraktyvių taikomojo pobūdžio užduočių adresavimas gabiesiems, palaikant visų (ir silpnųjų) mokinių dėmesį, sukuriant galimybę mokytis iš kitų ir taip plėtojant jų supratimą.

### **Geografijos pamokos 8 klasėje atvejis**

Mokytojas, prieš pradėdamas pamoką, pakviečia mokinius pažaisiti žaidimą „Kahoot“, taip sugrąžindamas juos į praeitą pamoką ir siekdamas aktyvinti jau turimas mokinių žinias bei įtraukti juos į pamokos veiklas. Interaktyviosios lentos ekrane vienas po kito pasirodo klausimai apie Bangladešo Liaudies Respubliką, jos geografinę padėtį, žmones, jų vykdomas veiklas, visuomenės pasiekimus ir iššūkius. Mokiniai atsakinėja į klausimus naudodamiesi savo mobiliaisiais telefonais. Klausimai yra skirtingo sudėtingumo, reikalaujantys skirtingo samprotavimo lygmenų. Vieni iš jų sudaro sąlygas atskleisti savo žinojimą geografija ypač besidomintiems ir

aukštesniais mąstymo gebėjimais pasižymintiems mokiniams, kiti – leidžia pateikti konkrečius, atmintyje saugomus faktus. Tokiu būdu Jonas kartu su klasės draugais žaidžia tą patį žaidimą, atsakinėdamas į tuos klausimus, kurie atitinka jo mąstymo ypatumus ir žinojimo lygį. Viktorinoje sėkmingai dalyvavusiais pripažįstami visi, teisingai atsakę į 5 klausimus. Pirmąją vietą laimėjusiam mokiniui – specialus pagyrimas. Mokytojas, kurdamas viktorinos klausimus, pasistengia, kad ne mažiau nei 5 klausimai būtų prijami Jonui, o pabrėždamas tik pirmąją vietą, jis sukuria palankią emocinę aplinką visiems mokiniams, pademonstravusiems jų asmenines galimybes atitinkantį rezultatą.

Pasibaigus įtraukiančiam žaidimui, mokytojas paskelbia naują pamokos temą ir aptaria tikslą – išsiaiškinti ir paaiškinti, kodėl nebėra Aralo jūros. Interaktyviojoje lentoje pasirodo nuotrauka, kurioje netoli ant žemės stovinčio laivo ganosi karvė. Mokytojas kviečia mokinius pakomentuoti tai, ką jie mato šioje nuotraukoje, taip pat tai padaryti skatina Joną. Mokinys trumpai pakomentuoja matomą vaizdą. Po šio klausimo seka išsamesnio samprotavimo ir idėjų reikalaujantis klausimas: „Kaip šis vaizdas galėtų būti susijęs su Aralo jūra?“. Mokiniai spėlioja, siūlo savo idėjas. Pagaliau mokytojas pradeda pasakojimą apie žmogaus veiklos sukeltą ekologinę katastrofą, kuri Aralo jūrą (iki 1960 m. buvusį ketvirtą pagal plotą pasaulyje ežerą), pavertė dykuma ir laivų kapinynu. Mokytojas ekrane vieną po kitos demonstruoja skaidres, kuriomis iliustruojamos atskirais laikotarpiais vis mažėjančio vandens telkinio nuotraukos ir trumpas jo komentaras. Jis prašo Jono perskaityti skaidrės komentarą. Paskui, į pokalbį nuolat įtraukdamas mokinius, plėtoja pasakojimą, epizodas po epizodo atskleidžiamas beatodairiško ekonominio siekio pasekmes gamtai, žmonių buičiai, kultūrai. Mokytojas kviečia mokinius samprotauti, vertinti padarytus sprendimus ir įsivaizduoti panašią situaciją, jeigu ji nutiktų ežerui, kuris yra netoli jų gyvenvietės. Mokiniai aktyviai dalyvauja pokalbyje. Nors Jonas pokalbiuose nėra labai aktyvus, tačiau jis dalyvauja, skaitydamas skaidrių komentarus, sekdamas mokytojo pasakojimą ir draugų diskusijas.

Skatindamas mokinių įžvalgą ir siedamas jas su dabarties lūkesčiu atitaisyti padarytą klaidą, mokytojas demonstruoja mokiniams palydovines buvusios Aralo jūros vietos nuotraukas dabarties momentu ir kviečia mokinius pasidalyti idėjomis, kaip būtų galima atgaivinti Aralo jūrą. Jonui tuo metu pasiūloma individuali užduotis – pažymėti žemėlapyje Aralo jūrą ir ją maitinusias upes. Mokiniai vienas po kito siūlo idėjas:

- 
- sugražinti upes, išardžius užtvankas;
  - sustabdyti medvilnės gamyklas;
  - nestatyti gamyklų šalia jūros;
  - nedrėkinti dykumos;
  - sukurti medvilnės rūšį, kuri gali augti sausoje žemėje.

Jonas imasi jam paskirto darbo, tačiau nuolat dairoosi į idėjas siūlančius klases draugus, lyg norėdamas jungtis į bendrą veiklą. Akivaizdu, kad šioje įdomioje pamokoje buvo praleista proga pakviesti mokinius kartu modeliuoti jūros atgaivinimo idėjas mažose grupelėse, į vieną iš jų pakvietus ir Joną. Bendradarbiaujančiose grupėse ne tik būtų dalijamasi žiniomis ir idėjomis, tačiau kuriami tarpusavio santykiai, mokomasi veikti mokinių įvairovėje.

Šioje pamokoje buvo puikiai panaudotos technologijos, įtraukiant ir sudarant galimybę bendroje mokymosi patirtyje dalyvauti visiems mokiniams. Prieinamo probleminio mokymo taikymas, probleminį reiškinį susiejant su visuomenės aktualija, jį pristatant paprastai, aiškiai, vizualiai, pasinaudojant šiuolaikinėmis pažydomomis technologijomis, formuluojant mokinių idėjas problemos sprendimui skatinančią užduotį. Tačiau buvo pastebėti ir atvejai, dėl kurių kyla mokinių individualūs mokymosi barjerai: net ir palankiose situacijose pritrūko mokinių bendradarbiavimo skatinimo, pasiūlant veiklą bendradarbiaujančiose grupėse, siekiant bendro tikslo; mokinio, dirbančio pagal individualizuotą programą, atskyrimas nuo bendros klasės veiklos, jam esant pamokoje.

**Ugdymo proceso modeliavimas, ieškant tinkamų būdų ir priemonių mokymosi barjerų įveikai.** Ugdymo proceso refleksijų projekto tyrėjų ir mokytojų grupėje buvo aktualizuojami sėkmingi ugdymo būdai, aptariant, kodėl ir kaip jie padeda išvengti arba eliminuoti mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymosi barjerus, didinant jų dalyvavimą bendrame ugdymo procese. Aptariant pastebėtus mokymosi sunkumus, mokytojų grupėje buvo generuojamos barjerų įveikai ir visaverčiam mokinių įsitraukimui palankios ugdymo proceso modeliavimo idėjos. Ypač aktuali buvo sprendimų paieška bendroje klasėje mokant vaiką, turintį individualizuotą mokymosi programą. Buvo analizuojami ugdymo diferencijavimo būdai, sukuriant galimybes visiems mokiniams dalyvauti bendrame mokymosi procese pagal savo gebėjimus. Buvo dalijamasi sėkmingais būdais, kai pavyko mokinių, besimokantį pagal individualizuotą programą, įtraukti į bendras veiklas, derinant jo ir visos klasės tikslus, užduotis ir ugdomų gebėjimų lygį.

Šio tyrimų projekto metu įgyta mokytojų patirtis sudarė sąlygas permąstyti tradiciškai mokykloje dominavusius individualios pagalbos mokiniui būdus ir sutelkti dėmesį į lankstaus, visiems mokiniams prieinamo ugdymo proceso organizavimo, kuriame mokiniai mokosi ne tik iš pamokoje pateikiamos medžiagos, mokytojo aiškinimo ir žinių įtvirtinimui skirtų užduočių, bet ieškant atsakymų į paprastus, bazinių žinių reikalaujančius ir intriguojančius, mąstyti skatinančius klausimus, dalijantis idėjomis, atspindinčiomis gerai pažįstamo kasdienio gyvenimo realijas, ir giliomis, mokslo įrodymais pagrįstomis išvalgomis. Svarbiausia tai, kad tokioje ugdymosi aplinkoje negabių mokinių nelieka, kiekvienas turi galimybę siekti asmeninių pasiekimų maksimumo, o mokytojas, nevaržomas standartų ir unifikuoatų pamokos struktūrų, atskleisti savo profesinį kūrybiškumą, pažvelgti į kiekvieną mokinį kaip potencialų solidarios visuomenės kūrėją ir puoselėti kiekvieno laukiančią, atvirą, prieinamą, sėkmingo mokymosi viltį išpildančią mokyklą.

---

## 5.2. Istorijos pamokos atvejis, kai klasėje mokosi įvairių poreikių turintys mokiniai

*Lina Miltenienė*

### **Mokyklos kontekstas**

Mokykla yra kaimo vietovėje, joje mokosi apie 500 mokinių. Vykdomos tokios programos: ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo. 59 mokiniai turi specialiųjų ugdymosi poreikių. Iš jų 30 mokinių mokosi pagal pritaikytas programas, 6 – pagal individualizuotas. Mokykloje veikia vaiko gerovės komisija, teikiama švietimo pagalba – logopedo, specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo, mokytojo padėjėjo.

Mokyklos bendruomenė atvira naujovėms, aktyviai įsitraukia į nacionalinius ir tarptautinius projektus. Mokykloje instituciniu lygiu aiškiai formuluojami įtraukiojo ugdymo tikslai, siekiama kiekvieno mokinio asmeninės ugties, užtikrinant glaudų mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą, teikiant mokiniui akademinę, socialinę, emocinę pagalbą, sudarant palankias sąlygas kiekvienam ugdytis pagal poreikius ir galimybes, sudarant sąlygas visiems lygiavertiškai dalyvauti ugdymosi procese. Prioritetas – ankstyvas galimų rizikų identifikavimas ir pagalbos suteikimas anksčiau nei atsiranda problemos. Daug dėmesio skiriama mokinio asmenybės ugties ir mokymosi pažangos fiksavimui, mokyklos bendruomenės švietimui, pedagogų profesiniam tobulėjimui.

Tačiau tyrimo metu vykusių konsultacijų ir diskusijų metu pedagogai bei specialistai pripažino, kad mokykloje reikėtų skirti daugiau dėmesio atskirų mokinių individualių problemų sprendimui, dirbant komandoje su pagalbos specialistais, mokytojo padėjėju. Tikslinga peržiūrėti mokinių individualios pažangos vertinimo, stebėjimo sistemą ir jos įrankius tikslingiau panaudoti atidžiau stebint didesnių individualių poreikių turinčių mokinių mokymosi ir elgesio dinamiką, keliant ir realizuojant jiems pasiekiamus ugdymosi tikslus. Matomas specialiojo pedagogo pagalbos poreikis klasėje, siekiant paskirstyti ją ir kitiems, pagalbos poreikį turintiems mokiniams, nes mokyklose vis dar dominuoja praktika specialiojo pedagogo pagalbą teikti individualiai ar mažose grupėse atskirame kabinete.

### **Klasės kontekstas**

Tyrimas vyko 7 klasėje. Klasė pasižymi natūralia mokinių įvairove. Klasėje mokosi 18 mokinių. Visi mokiniai apibūdinami kaip darantys didesnę ar mažesnę akademinę pažangą. Klasės mokiniai per pamokas dažniausiai būna darbingai nusiteikę, geba laikytis taisyklių, susitarimų, dauguma mokinių pasiekia keliamus akademinis tikslus:

„Visumoje ta klasė man yra simpatiška, ten yra tikrai motyvuotų, drausmingų, kultūringų vaikų (tiek mergaičių, tiek berniukų). Bet ką aš matau klasėje – tai žymiai kokybiškesnę darbą negu kitose klasėse. Man su tuo klasės darbu yra labai nebloga“ (GD-13-2Mok).

Papildomo dėmesio reikalauja sudėtinga ir nepalanki šios klasės mokinių socialinė-emocinė-kultūrinė aplinka, sudėtingi tarpusavio santykiai, o tai apsunkina ugdymo procesą, kuria papildomus barjerus tiek organizuojant mokymąsi pamokoje, tiek neformalias veiklas:

„Nebuvo klasėje darnos, susitarimo, jie tarpusavyje pykosi, konfliktai. Ir mergaičių tarpe konfliktai – tai nekalba viena su kita, dabar irgi viena lyg atstumtoji yra. Toks raizginys ta klasė. Kiek su policija dirbome, kiek bylų toje klasėje buvo <...>“ (GD-13-1Soc).

„Yra susiskaldymas, jie bijo vienas kito. Jei yra grupinė užduotis, jie tuoj reaguoja „tik ne su manim“, bijo žaisti, vienas kitą klausinėti, bet ką bijo paklausti...“ (GD-13-1Mok)

„Ten toje klasėje labai daug tokių socialinių problemų... <...> Ta klasė nėra komanda“ (GD-13-3Mok).

Kaip didžiausias barjeras įvardijama mokinių drausmė pamokų metu, elgesio problemos, kurios didėja augant mokinių nuovargiui paskutinėse pamokose. Klasėje yra mokinių, kurie kelia sumaištį pamokos metu ir išprovokuoja netinkamo elgesio raišką. Teigiamą poveikį klasės dinamikai ir mokinių elgesiui turi dėmesys mokinių tarpusavio santykiams ir sąveikų įvairovės klasėje skatinimas, tėvų įtraukimas. Kaip pasiteisinusios poveikio priemonės įvardijama: mokytojo planuojamas ir valdomas mokinių grupavimas, trišaliai pokalbiai, dalyvaujant mokytojui-mokiniui-tėvams.



Klasėje mokosi keletas mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių. Vienas mokinys mokomas pagal individualizuotą bendrojo ugdymo programą, jo specialiuosius ugdymosi poreikius lemia nežymus intelekto sutrikimas (Raimundas<sup>11</sup>). Šis mokinys patiria sunkumą ir dėl nepalankios socialinės aplinkos namuose. Vienam mokiniui pritaikytos visų mokomųjų dalykų programos (nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai dėl bendrųjų mokymosi sutrikimų) (Laimonas), kitam mokiniui pritaikyta matematikos programa (nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai dėl specifinių mokymosi sutrikimų) (Vytautas). Daugiausia sunkumų šioje klasėje dirbantiems mokytojams kyla dėl mokinio, kuris turi elgesio ir emocinių sutrikimų, jam taikoma atvejo vadyba (Kristupas).

### **Istorijos pamokos 7 klasėje atvejis**

Pamoka vyko 7 klasėje, kurioje mokosi įvairių poreikių turintys mokiniai, tarp kurių yra vienas mokinys, kuriam individualizuojama istorijos dalyko programa, ir vienas mokinys, kuriam pritaikoma ugdymo programa. Mokykloje pamokos organizuojamos taikant kitokį laiko struktūravimą „45 + 45“, t. y. vieno atskiro dalyko mokymuisi skiriama 90 min. Mokytojas gali laisvai planuoti mokymosi veiklas ir pertraukas. Stebėta istorijos pamoka buvo pirmoji pamoka, kuri prasidėjo 8.30 min.

Pamoka pradeda pozityviu mokytojos pasisveikinimu su mokiniais, pasveikinimu su naujos dienos pradžia. Mokytoja paskatina mokinius prisiminti praėjusios pamokos temą („Kokią temą mokėmės praėjusią savaitę? Ką sužinojote apie šventyklas?“), pasidžiaugia mokinių atliktu namų darbu – iš popieriaus padarytu sarkofagu. Tokiu būdu suaktyvinamos mokinių turimos žinios padeda prisiminti svarbiausias ankstesnės temos sąvokas. Pozityviai paskatinami mokiniai, kurie laiku atliko ir pateikė namų darbų užduotį jiems skiriant apdovanojimą – kreditus. Mokytoja naudoja mokinių skatinimo ir motyvavimo sistemą – kreditus už taisyklių laikymąsi ir aktyvų dalyvavimą pamokoje. Tai mokinius skatina mokytis, aktyviai dalyvauti, kuriama pozityvi atmosfera. Vengiama bausmių, o stengiamasi suteikti mokiniui papildomą galimybę, suteikti paramą: mokiniai, kurie neatliko skirto namų darbo, pozityviai paskatinami tai padaryti iki šios dienos vakaro atsiunčiant mokytojui atlikto darbelio nuotrauką.

<sup>11</sup> Visi mokinių vardai pakeisti.

Pristatoma nauja tema, skaidrėse mokiniams demonstruojami paveikslėliai su mumijomis ir piramidėmis. Atverčiama užrašyta tema: „Faraonų kapavietės – piramidės“. Mokytoja vaikus stengiasi sudominti paklausdama: „Ką žinote apie piramides?“. Dauguma mokinių įsitraukia ir atsakinėja. Laimonas ir Vytautas pateikia savo atsakymus. Raimundas pasako, kad nežino. Karolis tuo metu naudojasi savo asmeniniu telefonu ir nedalyvauja. Frontaliuoju būdu kartu su mokiniais aptariamas numatomas pamokos rezultatas: „Dirbdami grupėse ir individualiai sužinosite, kaip atrodo Egipto piramidės, kaip jos buvo pastatytos ir sukursite savo piramidę“. Mokytoja supažindina mokinius su piramidžių įvairove, jų statymo procesu. Informacija pateikiama įvairiais būdais – tiek pasakojant žodžiu, tiek iliustruojant paveikslais skaidrėse, tiek peržiūrint vaizdo ekskursiją. Mokytoja mokiniams dažnai pateikia aktyvinančius klausimus, pvz., „Kodėl visi stebuklai sugriuvo, o vienintelės piramidės išliko?“. Mokiniai nuolat skatinami samprotauti, išreikšti asmeninę nuomonę, sunkumų patiriantys mokiniai gali pasinaudoti skaidrėse pateiktomis užuominomis. Nepaisant įvairių medžiagos pateikimo būdų, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, mažai įsitraukia, Raimundas padeda galvą ant suolo ir pusiau guli.

Visų mokinių dėmesį pavyksta sutelkti mokytojai skaidrėse atvertus intriguojantį klausimą: „Ar piramides pastatė ateiviai?“. Skaidrėje prašoma pateikti skirtingus argumentus: „argumentai, jog taip“, „argumentai, jog ne“. Mokiniai suskirstomi poromis ir tardamiesi tarpusavyje ieško argumentų. Laimonas, Vytautas ir Kristupas įsitraukia į diskusiją su skirtu draugu poroje. Raimundas nedalyvauja, toliau guli ant suolo. Mokytoja vis prieina prie berniuko ir bando jį teigiamai paskatinti dalyvauti, pakartoja ir parodo instrukciją. Raimundas nereaguoja ir veikloje nedalyvauja.

Mokiniai pristato savo darbo porose rezultatus, apibendrinama ir paskiriama individuali užduotis – dirbant su nurodytu tekstu vadovėlyje, rasti tris argumentus, kaip buvo pastatytos piramidės. Prasidėjus veiklai mokytoja nuolat priėjo prie vieno ar kito mokinio išsiaiškinti, ar tinkamai suprasta užduotis, papildomai instruktavo, padėjo pradėti užduotį. Toks individualus mokytojos priėjimas padėjo išlaikyti Kristupo susikaupimą (jis dirbo gana susikaupęs), paskatino labiau įsitraukti Vytautą ir Laimoną. Tačiau, nepaisant mokytojos skatinimo, papildomos individualios pagalbos, Raimundas dirbti nepradėjo.

---

Aptarus atliktą užduotį, mokiniai iš popieriaus kirpo piramides. Mokytoja pateikė labai aiškias instrukcijas ne tik žodžiu, bet demonstruodama surašytus etapus ir veiksmus skaidrėje. Tai labai padėjo Vytautui ir Laimonui. Pradėjus šią praktinę užduotį, į veiklą pirmą kartą įsitraukė ir Raimundas. Mokytoja pagyrė berniuką, paskatino daryti užduotį. Raimundas pasitikslino perklausdamas, kaip turi daryti. Toliau pats savarankiškai dirbo. Vėliau mokiniai atliko dar keletą užduočių dirbdami mažose grupėse, naudodamiesi internete esančiais šaltiniais.

Ši pamoka išsiskyrė informacijos pateikimo ir veiklų įvairove. Pamokos metu veiklos nuolat keitėsi, mokiniai mokėsi tiek individualiai, tiek grupėse, atliko grupinę užduotį naudodamiesi kompiuteriu, internetinėmis paieškos sistemomis. Toks mokymosi organizavimas ir mokytojos nuolat teikiama pagalba padėjo mokytis visiems mokiniams, ypač turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Gali pasirodyti, kad Raimundo nedalyvavimas dalyje veiklų nėra sėkmingo ugdymo pavyzdys. Taip, tai sudėtinga situacija mokytojui, kurio tikslas yra įtraukti į pamoką kiekvieną mokinį ir pasiekti, kad jis dalyvautų joje pagal savo galimybes. Tačiau šis tikslas, nors ir ne iš karto, tačiau buvo pasiektas. Raimundas dėl socialinių sunkumų namuose į mokyklą dažnai ateina neišsimiegojęs, nepailsėjęs. Tai tampa kliūtimi sėkmingai dalyvauti ugdymosi veiklose. Šiuo atveju, mokytojos gebėjimas atsižvelgti į individualią mokinio situaciją, nekonfliktuoti su mokiniu, pozityviomis priemonėmis skatinti ir išlaukti tinkamo atsako, leido mokiniui įsitraukti į mokymosi veiklas ir pradėti dalyvauti pamokoje.

### 5.3. Lietuvių kalbos pamokos atvejis, kai dauguma mokinių klasėje turi individualių ugdymosi poreikių

*Rita Melienė*

**Pagalbos mokiniams organizavimo mokykloje kontekstas.** Mokykla – progimnazija viename iš didžiųjų Lietuvos miestų, kurioje mokosi apie 350 mokinių, sudaryta 16 klasių komplektų. Dirba daugiau kaip 40 mokytojų. Mokykloje veikia Vaiko gerovė komisija, suburta švietimo pagalbos komanda: pagalbą mokiniams teikia psichologas, socialinis pedagogas, logopedas, specialusis pedagogas, visuomenės sveikatos priežiūros specialistas, mokytojo padėjėjas, karjeros ugdymo specialistas. Mokyklos strateginiame plane teigiama, kad progimnazija reaguoja į pokyčius visuomenėje, kiekvienais metais atnaujina ugdymo(si) priemones, IKT įrangą. Mokykla atvira kaitai, siekia teikti bendruomenės poreikius atitinkančias kokybiškas ugdymo(si) paslaugas, pedagogai noriai įsitraukia į įvairius projektus, veda atviras pamokas, siekdami veiksmingų ugdymo ir pagalbos būdų bei konstruktyvių diskusijų.

Mokykla pasirinko giliau analizuoti 8 klasės atvejį, kuris buvo aptartas grupinėje diskusijoje. Diskusijoje dalyvavo su pasirinkta klase dirbantys mokytojai (matematikos, lietuvių kalbos, informacinių technologijų, istorijos, geografijos, fizinio ugdymo, anglų kalbos), švietimo pagalbos specialistai (socialinė pedagogė, specialioji pedagogė, psichologė), mokyklos direktorė.

**Klasė.** Klasė pasižymi glaudžiais, bet gana sudėtingais tarpusavio santykiais. Išskirtinumas yra tai, kad daugiau kaip pusė mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių, tačiau susirūpinimą pedagogams daugiausia kelia mokinių tarpusavio santykiai, jų asmeninio gyvenimo aplinkybės, o ypač – klasės valdymo problemos.

„Eini į pamoką ir lauki siurprizo. Jeigu per pertrauką nieko neįvyko, viskas ramu, tada visai gal ir nieko – jie būtinai pamokos pradžioje išsiaiškina, „kas kaip ir su kuo“, bet kai pradedi užvedinėti jie kartais labai įsitraukia ir dirba. Aišku, jie turi be proto didelių spragų, bet kartais net nudžiugina“ (VT-Mok-2).

Akademiniai pasiekimai, jų netolygumas, tai, kad mokiniai nepasiekia individualių maksimalių tikslų, nepabrėžiami.

---

„Spragos, žinoma, labai didelės, bet kai surandame bendrą kalbą, įmanoma dirbti“ (VT-Mok-4).

Pozityvu yra tai, kad mokiniai gali įsitraukti į neformalias, neakademines veiklas ir tokio pobūdžio užduočių atlikimą (pvz., fizinį ugdymą). Nors elgesys ir kelia mokytojams sunkumų, vis dėlto mokiniai pasižymi sąlygiškai pagarbiu ir draugišku santykiu su pedagogais, o tai yra prielaida kartu su mokiniais ieškoti problemų sprendimo.

Sunkumų ugdantiems pedagogams kelia tai, jog šios klasės mokiniai išsiskiria dideliu emocionalumu, spontaniškumu, todėl sunku organizuoti konstruktyvų darbą pamokoje. Mokiniams svarbu santykiai, pagarbūs, neautoritariškas mokytojo tonas, supratimas ir dėmesys tam, kas su mokiniais vyksta šiuo metu.

„Pamokos pradžioje turime pasikalbėti, išsiaiškinti santykius, tada jau dirbame“ (VT-Mok-2).

Klasėje yra bent keletas mokinių, kurie pasižymi netinkamu elgesiu, tačiau didžiausią susirūpinimą mokytojams kelia Darius ir Mindaugas (vardai pakeisti). Abu mokiniai turi specialiųjų ugdymosi poreikių, tačiau ne mokymosi pasiekimai kelia mokytojams didžiausią susirūpinimą, o netinkamas elgesys (replikavimas, atsikabinėjimas, nedarbas pamokoje ir pan.) (Dariaus atveju) ir atsiribojimas, neįsitraukimas, vengimas bendradarbiauti su mokytojais (Mindaugo atveju). Abu mokiniai turi didelių sunkumų šeimos santykių srityje, kuriuos pagal galimybes padeda spręsti mokyklos psichologė ir visi ugdantys pedagogai, demonstruodami supratimą ir toleranciją sudėtingoms vaikų gyvenimo aplinkybėms ir jų nulemtam vaikų elgesiui.

Klasės mokinių gebėjimai labai netolygūs, dalis mokinių jų nerealizuoja; nuotolinis mokymasis tik dar labiau pablogino situaciją, tačiau ne vienodai visų dalykų mokymesi. Mokytojai pabrėžia poreikį ieškoti vis kitų darbo būdų – mokiniai labai spontaniški ir reaguojantys į aktualius įvykius, todėl ne visuomet pasiteisina anksčiau veiksmingi buvę ugdymo metodai.

**Ugdymo būdų mokymosi ir emocinių sunkumų įveikai paieška.** Ieškant ugdymo būdų mokymosi ir emocinių sunkumų įveikai, buvo organizuojamos konsultacijos su pedagogais, dirbančiais su pasirinkta klase, stebimos, analizuojamos ir aptariamos pamokos. Duomenys buvo analizuojami ir problemų sprendimo siekiama šiais lygmenimis:

- instituciniu-sisteminu lygmeniu;

- klasės lygmeniu;
- pamokos lygmeniu.

**Instituciniai-sisteminiai sprendimai.** Atsižvelgiant į mokinių įvairovę pasirinktoje klasėje, svarbu ieškoti galimybių atskirų mokinių individualių problemų sprendimą planuoti ir įgyvendinti dirbant komandoje su pagalbos specialistais. Diskusijų metu pedagogai teigė, kad specialiojo pedagogo pagalbą mokiniai noriau priima atskirame kabinete, todėl konsultacijų metu buvo kalbama apie tai, kad svarbu išanalizuoti, kas mokinius motyvuoja mokytis atskirame kabinete su specialiuoju pedagogu, apmąstyti galimybes taikyti šiuos bendravimo, mokymos(si) metodų elementus, teikiant pagalbą klasėje. Klasėje yra daug mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kurie susiduria su labai individualiomis ir skirtingomis mokymosi kliūtimis, todėl mokytojams būtina geriau pažinti vaikus, jų poreikius, o tai gali padėti padaryti specialusis pedagogas tiek dalyvaudamas pamokose, tiek konsultacijų metu.

Mokyklai gali būti naudinga peržiūrėti mokinių individualios pažangos vertinimo, stebėjimo sistemą. Šios sistemos įrankius panaudoti tikslingiau, atidžiau stebint didesnių individualių poreikių turinčių mokinių mokymosi ir elgesio dinamiką, keliant ir realizuojant jiems pasiekiamus ugdymosi tikslus. Pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, kurie mokytojams kelia daugiausia nerimo ir įtampos, sistemingumui ir sutelktumui gali padėti individualaus pagalbos mokiniui planavimo proceso tobulinimas. Į pagalbos plano sudarymą ir pažangos stebėjimą tikslinga įtraukti šeimą (ypač Dariaus atveju, nes, pedagogų teigimu, tėtis yra motyvuotas padėti siekti sūnui pažangos).

**Klasės lygmens sprendimai.** Diskusijos ir konsultacijos atskleidė, kad pasirinktos klasės mokiniams labai svarbu mokytis kurti teigiamus tarpusavio santykius, spręsti konfliktus. Gali būti veiksminga tiek pamokose, tiek neformaliose veiklose, į kurias, pedagogų teigimu, klasė gali įsitraukti, taikyti mokymosi bendradarbiaujant strategiją, pedagogų komandoje aptarti mokinių paskirstymo į grupes ir grupių dinamikos ypatumus. Skatinti dalyvauti neformaliose veiklose, kurios ne tik sudarytų sąlygas mokytis bendrauti ir kartu spręsti problemas, bet ir patirti sėkmę mokiniams, kurie akademinėse veiklose sėkmės nepatiria.

**Pamokos lygmens sunkumai ir sprendimai.** Stebėtos pamokos analizuotos šiais aspektais:

- Tikslas (formuluotės aiškumas; mokinių įsitraukimas).

---

- Skirtingas pateikimas (skirtingi informacijos pateikimo būdai; mokinių galimybės aktyviai veikti mokantis ir suprantat naujus dalykus; skirtingas žinojimo, gebėjimų demonstravimas).

- Pasirinkimo galimybės, mokinių įsitraukimas į pasirinkimų apmąstymą.

- Reflektavimas ir įsivertinimas.

Veiklos tyrimo pradžioje buvo stebėtos trijų mokomųjų dalykų pamokos. Pamokų analizė atskleidė, kad mokytojai pamokos tikslo formulavimui skiria nedidelę pamokos pradžios dalį, kai kuriais atvejais vaikai dar nebūna pasiruošę pamokai, todėl menkai koncentruoja į tai dėmesį, arba mokytojas tiesiog pradeda pamoką nuo kartojimo, o uždavinys pristatomas vėliau, fragmentiškai ir abstrakčiai. Mokytojai temos turinį stengiasi perteikti pasakojimu, aktyviu dialogu su mokiniais, vizualiai pateikiama medžiaga, tačiau pamokos eigoje atliekamos užduotys ne visada siejamos su pamokos uždaviniais, visi mokiniai atlieka to paties tipo užduotis, retai pasiūloma alternatyva, keli variantai, mažai dėmesio skiriama mokinių gebėjimų savireguliatyviai mokytis ugdymui. Pamokos mažai apibendrinamos, mokiniai nereflektuoja savo mokymosi proceso, mokytojai menkai skatina tai daryti, prioritetą teikia numatytų užduočių atlikimui. Pastebimas labai nevienodas ir skirtingas Darius ir Mindaugo įsitraukimas į pamokas. Darius nuolat reikalauja mokytojo ir kitų mokinių dėmesio nekonstruktyviu elgesiu ir pastabomis, išeina iš pamokos (ne visada su leidimu), tačiau į pateikiamus klausimus dažniausiai atsako. Mindaugas tose pamokų dalyse, kur reikia kalbėti, reikšti nuomonę, yra pasyvus, tačiau įsitraukia ir veiksmingai dirba gavęs individualias užduotis, mažai reaguoja į triukšmą klasėje, bendraklasių trukdymą.

Išanalizavus diskusijų duomenis, konsultacijų metu su pedagogais buvo aptiriamos galimybės palaikyti bendrą mokinių darbingumą ir įsitraukimą į pamoką, didinant ugdymo turinio prieinamumą, kuriant mokymosi aplinką be barjerų (kylančių dėl nesuiformavusių įgūdžių, programos reikalavimų, individualių mokinio bruožų), sudarant mokiniams galimybes skirtingais būdais mokytis ir parodyti, ko išmoko, dažniau keičiant mokymosi veiklas pamokoje, taikant aktyvius mokymosi metodus, darbą poroje ar grupėje, pagalbą vienas kitam. Elgesio ir drausmės problemos pamokoje dažnai didėja tada, kai per mažai dėmesio skiriama prasmingam mokymuisi (turimos patirties aktualizavimui, asmeninių tikslų išsikėlimui ir kt.), ugdymosi turinys yra per sunkus, nėra aiškių veiklos instrukcijų, pagalbos, mažai veiklų įvairovės. Mokiniais į ugdymo veiklas gali padėti įsitraukti prasmingų

užduočių, realių gyvenimiškų situacijų sprendimas, mažiau frontinio darbo (lentoje pateiktų užduočių nurašinėjimo ir pan.). Mokiniais svarbus tikslus ir konkretus žinojimas, kokias užduotis jie atliks ir kokią įvertinimą gaus. Pagyrimai ir paskatinimai turi būti pelnyti ir mokiniams suprantami, atitikti susitarimus, vieši, skatinantys pasitikėjimą savimi kaip besimokančiuoju.

**Mokinių įgalinimo ir proceso organizavimo pokyčių gerųjų patirčių analizė.** Ieškant veiksmingų ugdymo būdų, mokytojai vedė pamokas, keldami sau tikslus jas organizuoti, atsižvelgiant į individualius mokinių poreikius ir juos tenkinti orientuojantis į universalus dizaino mokymuisi principus.

**Lietuvių kalbos pamoka. Skirtingų lygmenų pamokos uždaviniai didesniai įsitraukimui.** Pamokos tema – „Kirčiuočių sistemos“. Mokytoja, planuodama ir organizuodama šią pamoką, didelį dėmesį skyrė skirtingų, individualius mokinių poreikius atitinkančių mokymosi uždavinių formulavimui ir mokinių mokymuisi pamokos metu nuosekliai stebėti, kaip sekasi jų siekti.

Pamoka prasidėjo tuo, kad mokytoja pranešė, jog pamoka bus sudėtinga – jie mokysis kirčiuočių sistemas, o svarbiausias minimalus rezultatas – suprasti, kas yra kirčiuočių sistema. Tačiau, prieš formuluojant konkretesnius naujos pamokos uždavinius, mokytoja siūlo pakartoti tai, kas jau žinoma, žaidžiant žaidimą „Ar tiesa?“. Mokytoja pateikia klausimus apie priegaides ir kirčio ženklus, į kuriuos vaikai turi atsakyti „tiesa“ arba „melas“. Dauguma mokinių šio žaidimo metu yra dėmesingi ir įsitraukę. Tačiau Mindaugas, kuris paprastai sutinka atlikti tik individualias užduotis raštu ir į bendras klasės veiklas retai įsitraukia, šiuo atveju lieka pasyvus stebėtojas. Darius rodo pastangas dalyvauti, atsakyti į klausimus.

Po žaidimo, skirto kartojimui, mokytoja suformuluoja trijų skirtingų lygmenų pamokos uždavinius, mokiniai skatinami apmąstyti, kurį iš uždavinių jie rinksis. Mokytoja žodžiu paaiškina apie kirčiuotes, visi kartu su mokiniiais nagrinėja vadovėlyje pateiktą medžiagą, aptaria kirčiavimo pavyzdžius. Mindaugas į žodžiu atliekamas užduotis įsitraukia vangiau, o Darius dalyvauja. Dauguma kitų mokinių taip pat dalyvauja, atsako į klausimus, yra įsitraukę į aiškinimąsi. Po aiškinimosi, visi kartu atlieka užduotį – užsirašo žodžių poras, kirčiuoja, nustato kirčiuotę.

Po šios užduoties daroma pauzė, grįžtama prie pamokos uždavinių, aptariama, kuris iš uždavinių jau yra pasiektas ir kurie iš mokinių jį jau pasiekė. Mokiniai skatinami siekti aukštesnio lygmens uždavinio. Jie su mokytojos pagalba dar atlieka keletą kirčiavimo užduočių žodžiu, tada skiriama kirčiavimo užduotis raštu. Darius



---

ir Mindaugas delsia pradėti, mokytoja užduoda jiems klausimus, skatindama pradėti. Po užduoties atlikimo su mokiniais vėl aptariama, kas ir kurį uždavinį pasiekė, aiškinamasi, aptariamas aukščiausio lygmens uždavinys, skiriama nauja užduotis, tačiau ne visi mokiniai vienodai įsitraukia į jos atlikimą. Mokytoja suteikia mokiniams grįžtamąjį ryšį, pabrėždama, kuriems mokiniams pavyko pasiekti sudėtingiausią uždavinį.

Pamokų refleksijos su pedagogais leido išryškinti šiuos sunkumų įveikai svarbius veiksnius:

**1. Pamokos organizavimo pokyčiai, susiję su pamokos uždaviniu.** Mokytojai, tobulindami savo pamokas, visų pirma, stengėsi apgalvoti pamokos uždavinį ir jo pateikimą mokiniams, sudaryti mokiniams galimybes rinktis priimtinas veiklas ir uždavinio sudėtingumą („Nusakydama pamokos tikslą, veiklą pamokoje, apibrėžiu siekiamą pamokos rezultatą keliais lygiais: nuo mažiausio (pvz., labai gerai, jei padarysim tiek, išsiaiškinsim tai, suprasim tai) iki didesnių pasiekimų (pvz., supratę ir pritaikę savarankiškai, būsime visiškai įvykdę pamokos uždavinius). Akcentuoju, kad pasiekti tikslą galima einant ir mažesniais žingsniais, ir ne per vieną pamoką“).

**2. Pamokos organizavimo pokyčiai, susiję su galimybe mokiniams rinktis.** Mokytojai stengėsi mokiniams pasiūlyti daugiau alternatyvų – pasirinkti darbo tempą, užduočių atlikimo nuoseklumą, skirtingas užduotis, galimybę dirbti individualiai arba poroje ir pan. Pasirinkimo galimybė mokiniams buvo įvardyta kaip sėkmė („Pradžioje supažindinau su būsimų pamokų darbais, kuomet patys turės pasirinkimo galimybes. Gana netikėtai, tačiau nuo pat pradžių šis metodas sutelkė didelę dalį mokinių ir pasiekiame geresnius darbo pamokoje rezultatus“).

**Pokyčių perspektyvos.** Veiksmingų pamokos organizavimo būdų išbandymui ir įvertinimui reikia ilgos, nuoseklios refleksyvos praktikos. Neišspręsta problema lieka klasės valdymas („Kai kada veikia, kai kada – ne (ir dažnai). <...> Susitarimų laikosi trumpai, arba kiekvieną pamoką iš naujo“), santykiai tarp mokinių. O tai reikalauja sutelktų visų pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos pastangų, nuoseklių institucinių sprendimų.

Ši pamoka yra pavyzdys, kai pastebimas mokytojos nusiteikimas ir pastangos formuluoti skirtingų lygmenų pamokos uždavinius, kuriais mokiniai skatinami sekti savo progresą pamokoje, siekti aukščiausio asmeninio rezultato. Tačiau mokinius kelti sau aukštus uždavinius skatina suvokimas, kad tema yra aktuali, prieinama,

kad jie turi tam pakankamai patirties ir žinių, yra pajėgūs atsakyti į temos pagrindu formuluojamus probleminius klausimus. O mokytojos komentaras apie pamokos temą, kad ji „bus sudėtinga“ silpnuosius mokinius gali paskatinti iš karto priimti sprendimą, jog „tai – ne man“.

Pamokoje mokytoja taikė metodus, kurie gali paskatinti įsitraukti visus mokinius. Pavyzdžiui, aprašytas žaidimo „Ar tiesa?“ atvejis, kuriame dominavo į gana sudėtingos teorijos išmanymą nukreipti klausimai. Jeigu mokytoja būtų formulavusi ir nesudėtingų, prieinamų klausimų, tai galėjo paskatinti įsitraukti ir Mindaugą, Domantą, kitus mokinius bei tokiu būdu išgyventi viešą sėkmę.

Mokytojai yra žinoma, kad Mindaugas sunkiai įsitraukia į žodžiu atliekamas veiklas, tačiau pamokoje taikoma daug žodinių metodų. Nemažai užduočių atliekama kartu, kai visi mokiniai turi atlikti vienodo sudėtingumo užduotį ir dirbti vienodu tempu. Aukščiausio lygmens uždavinys ir užduotys natūraliai negali būti prieinamos kiekvienam, o pamokoje mokytojai tiesiogiai vadovaujant mokinių mokymuisi ir visas užduotis atliekant iš eilės ir kartu, silpnesni mokiniai yra linkę atsitraukti, vengdami nesėkmės. Mokiniam pasiūlius skirtingo lygmens užduočių, veiktų visi mokiniai, o mokytoja galėtų individualiai pasiūlyti pastolių tiems, kuriems sekasi sunkiau.

Visų mokinių supratimui yra būtina skirtingo modalumo informacija, kai ji suvokiama girdint, matant, veikiant. Skirtingas informacijos pateikimo modalumas bei galimybė pasirinkti ir atlikti skirtingas užduotis, leidžiančias apeiti barjerus, dirbti savarankiškai, individualiai arba su draugu, sukurtų galimybes kiekvienam mokiniui ne tik pasiekti bent minimalių uždavinių, bet ir mokytis patiems strateguoti kelią link išsikelto mokymosi uždavinio, apmąstyti rezultatus.

Pamokos pabaigoje mokytoja, teikdama grįžtamąjį ryšį, grįžo prie skirtingų pamokos uždavinių ir juos pasiekusių mokinių, tačiau refleksijos metu siūloma skatinti mokinius apmąstyti savo dalyvavimą mokymosi procese, išskirti, kuriose veiklose dalyvauti, kurias užduotis atlikti jiems sekėsi geriausiai, ką jie dar nepakankamai gerai suprato. Nerekomenduojama išskirti vieno mokinio, pasiekusio geriausią rezultatą, nes yra daug kitų, pasiekusių geriausią asmeninį rezultatą. Tai ir turėtų būti formuojamojo vertinimo kriterijus.

---

## 5.4. Integralių ir įtraukių edukacinių projektų taikymo praktikos

*Ignatova Natalija*

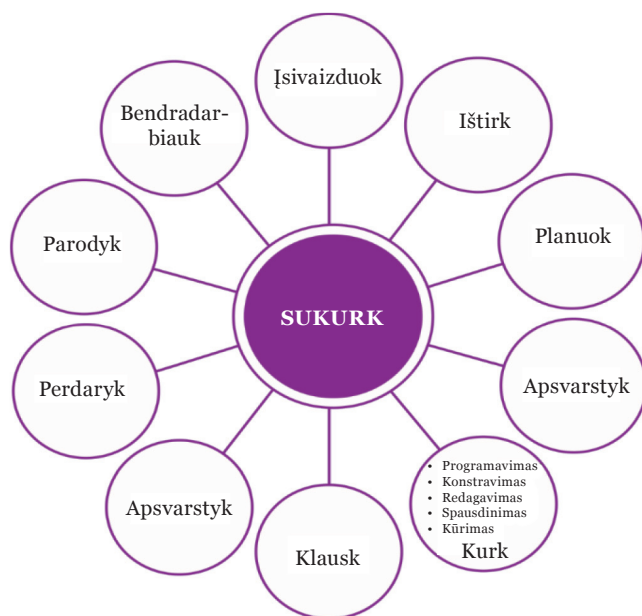
Šio tyrimo metu buvo siekiama atskleisti, kaip pedagogai gali padėti vaikams daugiau įsitraukti į mokymosi procesą ir įgalinti mokinių dalyvavimą ugdymosi proceso metu plėtojant ir įgyvendinant įtraukius edukacinius projektus, naudojant IKT. Geriau suprasti mokyklų pasirengimą taikyti modernias ugdymo technologijas ir įgalinti mokinius įveikti sunkumus, kylančius skubiai pasikeitus ugdymosi aplinkai ir situacijai perėjus į nuotolinį ugdymą *IKT taikymo ugdymo procese veiklos tyrimo* duomenų rinkimas bei įtraukiojo ugdymo proceso pokyčių modeliavimas įgyvendintas 2021 m. spalio-gruodžio mėnesiais atliekant klasėse tyrimą, kuris buvo integruojamas į bendrojo tyrimo dizainą.

Suformuluotas tyrimo uždavinys kelia nuosekliai sprendžiamą iššūkį: *numatyti ugdymo tobulinimo kryptis mokinių sunkumų prevencijai ir įveikai*. Žemiau pateikti dviejų tyrime dalyvavusių mokyklų atvejų analizės rezultatai, sprendžiant ugdymo tobulinimo kryptių numatymą, kuris buvo siejamas su universalaus dizaino principų taikymu, keičiant ugdymo procesą ir jo organizavimą. Tokius proceso pokyčius tyrėjai inicijavo mokyklose, plėtodami *integralius ir įtraukiančius edukacinius projektus*. Viena Lietuvos didmiesčio (Panevėžio mieste) ir viena kaimo (Kauno rajone) mokyklos, turinčios gerosios skaitmeninių technologijų naudojimo ugdymo procese praktikos ir tam tikrų tradicijų, tapo naujų ugdymo proceso projektų bendrakūrėmis ir įgyvendintojomis.

Atliekant tyrimą, buvo išanalizuoti bendradarbiaujančio bei integruoto mokymosi projektai, naudojant IKT, kaip mokymosi modeliavimo ir sunkumų įveikimo alternatyvą arba būdą. Įgyvendinant projektus, buvo stebimas mokymo(si) procesas bei jo pokytis. Siekiant atskleisti, kaip pedagogai plėtoja ugdymo procesą įvairių ugdymosi poreikių mokinių įgalinimui, veiklas vykdė mokytojai, bendradarbiaudami su mokslininkais. Tyrime dalyvavo mokyklos, suinteresuotos gerinti emocijų ir mokymosi sunkumų patiriančių mokinių įtrauktį, tobulinti švietimo pagalbą įtraukiojo ugdymo sąlygomis. Buvo stebimi 6 ir 8 klasės mokiniai. Šiose klasėse mokėsi skirtingo pobūdžio mokymosi ir emocijų sunkumų patiriantys mokiniai (SUP turintys mokiniai, nepažangūs ar mokymosi spragų turintys mokiniai, pamokų

nelankantys vaikai). Tyrimą palaikė bei mokytojus skatino mokyklų vadovybė. Vadovai atsiliepė į kvietimą įsitraukti į IKT taikymo tyrimą ir sudaryti sąlygas ugdymo proceso pokyčiams, ieškant palankesnių scenarijų mokinių aktyviam įsitraukimui į ugdymosi procesą.

Vienas šio bendro tyrimo sprendimų, kaip mokiniams padėti įveikti kylančius sunkumus dėl pasikeitusios nuotolinio ugdymo situacijos – universalus dizaino principų taikymas. Siekiant įgyvendinti ugdymo proceso pokytį, mokykloms pasiūlyta kartu parengti ir įgyvendinti integralius įtraukiančius mokymosi scenarijus pagal *Ateities klasės* mokymosi proceso kūrimo metodą (iTEC, 2014), o tai suteikė mokiniams galimybes įsitraukti į aktualių idėjų kūrimą ir problemų sprendimą. Nutarta naudoti *Ateities klasės* mokymosi scenarijų dizainą dėl jų pokyčius klasėje įgalinančio poveikio – mokinių savivaldžio mokymosi, mokymosi personalizavimo, mokinių saviraiškos (Lewin, McNicol, 2014; Ignatova, 2015). Scenarijų dizainas buvo grįstas bendrosiomis mokymosi veiklomis (angl. *generic learning activities*), iš kurių kuriamas integruotas edukacinis projektas. Tai buvo bendrųjų mokymosi veiklų ciklas (*įsivaizduok, išstirk, planuok, kurk, klausk, parodyk*) ir dvi veiklos (*apsvarstyk* (arba *reflektuok*) ir *bendradarbiauk*), kurias buvo galima įterpti bei kuriame edukacinio projekto etape (20 pav.).



**20 pav.** Bendrųjų mokymosi veiklų ciklas (Ignatova, 2014)

---

Integralių edukacinių scenarijų dizainu labiau siekiama ne paskatinti pedagogines inovacijas technologijomis, tačiau jas paremti, turint omenyje tai, kad ugdymo inovacijos vis daugiau siejasi su mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita, į mokinį orientuota ugdymo praktika, siekiant XXI amžiaus įgūdžių (Kozma, 2003; Lim ir kt., 2020). Atsižvelgiant į pasirinktų mokyklų bendruomenių potencialą plėtoti mokytojų bei mokinių dalyvavimo ir veiklinimo (angl. *agency*) gerąsias tradicijas, edukacinių projektų įgyvendinimas padėtų jas atskleisti ir sustiprinti naujame įgyvendinamų projektų kontekste. *Ateities klasės* scenarijų ir veiklų jau minėtas geras mokymosi personalizavimo, savivaldžio mokymosi potencialas (Lewin, McNicol, 2014) leido daryti prielaidą, kad jų taikymas padės įgalinti emocines ir edukacines nesėkmes patiriančius mokinius, skubiai perėjus į nuotolinį ugdymą, ir įveikti šiuos sunkumus.

Siekiant atskleisti, kaip mokytojai numato ir įgyvendina integruoto ugdymo įtraukiančius projektus, pasitelkdami skaitmenines technologijas, ir stebėti norimus pokyčius, susijusius su mokinių įsitraukimu ir dalyvavimu, tyrimas buvo vykdomas trimis etapais:

- *Pirmame etape* tyrėjai po du kartus susitiko sutelktosios grupės diskusijoms (SGD) su kiekviena iš dviejų mokyklų komandomis. SGD buvo skirtos pasirėngimui įgyvendinti įtraukiantį edukacinį projektą.
- *Antrame etape* vyko projekto įgyvendinimas ir išsamios tyrėjų bei mokyklų komandų SGD diskusijos.
- *Trečiame etape* kiekvienoje mokykloje buvo surengta dar viena tyrėjų ir mokyklų komandų SGD, kurios metu įvyko įtraukiančio edukacinio projekto aptarimas bei refleksija apie pokyčius, susijusius su jo įgyvendinimu.

**I etapas.** Pirmo susitikimo SGD metu buvo siekta išsiaiškinti, kokie mokytojų pedagoginiai metodai ir IKT priemonės buvo taikomi pasirinktoje klasėje ir kokius pokyčius mokytojai norėtų įgyvendinti, siekdami įgalinti mokinius, patiriančius mokymosi ir emocinių sunkumų. Susitikimo metu buvo formuluojama integruoto, IKT grįsto mokymosi, įtraukiančio edukacinio projekto tema ir jo veiklos, kurios padės mažinti mokymosi barjerus ir didinti mokinių dalyvavimą bei įsitraukimą į mokymąsi per jiems aktualius mokymosi tikslus ir prasmingas mokymosi veiklas. Mokytojų komandoms buvo rekomenduojami tokie planavimo įrankiai, kaip *Edukacinio projekto bendrosios mokymosi veiklos* (žr. 8 priedą) ir *Universalaus dizaino pamokos planas*, mokytojams pasirėngiant stebimo projekto įgyvendinimui

ir siekiant maksimizuoti norimą pokytį – inovatyvių projektų įtraukiančio ugdymo potencialą ir pastoliavimo (angl. *scaffolding*) variantus pasirinktose klasėse.

Antras SGD susitikimas buvo skirtas mokyklų idėjų ir parengtų integralių bei įtraukiančių edukacinių projektų scenarijų aptarimui ir tikslinimui. Mokyklų komandos, pasiremdamos savo gerąja patirtimi, pasiūlė pritaikyti mokyklose jau išbandytus neformaliojo ugdymo metu įtraukius, integralius scenarijus ir juos įgyvendinti, nuosekliai taikant edukacinio projekto *bendrąsias mokymosi veiklas, sujungtas į mokymosi ciklą*. Bendrųjų mokymosi veiklų ciklo taikymas edukacinio projekto scenarijaus kūrimui parodė galimybės varijuoti su įprastomis, gerai žinomomis mokykloms integruoto ugdymo organizavimo formomis ir modeliuoti įtraukų mokymosi procesą, kuriant ir įgyvendinant integralius edukacinius projektus. Vienoje mokykloje buvo pasirinktas mokiniams ir mokytojų komandai gerai žinomas scenarijus – *STEAM grupinio darbo diena*, kuri įgyvendinta šeštoje klasėje. Kitoje mokykloje buvo įgyvendinta kasmetinė aštuntoms klasėms rengiama *Įtraukaus mokymosi diena*. Žemiau pristatomi dviejų mokyklų – progimnazijų – atvejai, II ir III etapų eiga, kaip vyko integralių įtraukiančių edukacinių projektų kūrimo ir įgyvendinimo procesas, bei aptariami tyrimo rezultatai.

### **STEAM grupinio darbo diena 6 klasėje – naujovėms atviros progimnazijos atvejis**

**Trumpas mokyklos konteksto pristatymas.** Progimnazija įsikūrusi viename didesnių Lietuvos miestų ir turi per 700 mokinių. Ji nusipelnė geros mokyklos vardo, puoselėja ilgametes tradicijas, kuriant išmanią aplinką aktyviam ir kryptingam patirtiniam mokymuisi, skatinant mokinių savivaldį mokymąsi, kūrybiškumą, kompiuterinį raštingumą ir informacinius gebėjimus, organizuodama mokinių projektinę veiklą. Progimnazija, bendradarbiaudama su mokinių šeimomis, siekia ugdyti mokinių sąmoningumą bei aukštą kultūrą, skatina savarankiškai veikti besikeičiančioje visuomenėje. Progimnazijoje veikia unikali, lanksti pagalbos mokiniui sistema, kurioje dirba visa švietimo pagalbos specialistų komanda: psichologas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas-logopedas, visuomenės sveikatos priežiūros specialistas. Progimnazijos vadovai aktyviai priėmė kvietimą dalyvauti tyrime, kaip galimybę atrasti daugiau būdų stiprinti įtraukų ugdymą per inovatyvų IKT taikymą ir dalytis tyrimo metu įgyta patirtimi bei išvalgomis su kitomis mokyklomis.

**SGD įtraukiančių edukacinių scenarijų ir ugdymo proceso tobulinimo krypčių identifikavimui.** Prieš pradėdant įgyvendinimą, progimnazijos vadovė, mokytojai bei švietimo pagalbos specialistai buvo kviečiami į seminarą, kuriame analizuoti įtraukiantys mokymo(si) scenarijai, pateikta praktinių pavyzdžių. Mokyklos darbo grupė buvo sudaryta iš 13 pedagogų kartu su progimnazijos direktore ir pagalbos mokiniui specialistų komanda: dvi logopedės-spec. pedagogės, psichologė. Pradiniame etape į susitikimus su tyrėjais (be direktorės) buvo įsitraukę direktoriaus pavaduotoja ugdymui, administracijos atstovai, atsakingi už pagalbą mokiniui, pagrindinio ir neformaliojo ugdymo veiklas. Rengti ir įgyvendinti integruoto IKT grįsto mokymosi įtraukiantį scenarijų įsitraukė penki įvairių dalykų mokytojai, dirbantys pasirinktoje 6 klasėje: lietuvių kalbos, matematikos, technologijų ir informacinių technologijų bei anglų kalbos mokytojai. Pirmo situacijos klasėje aptarimo metu buvo suformuluotas *tikslas – padėti geriau įsitraukti į ugdymosi procesą mokiniams, patiriantiems edukacinių ir emocinių sunkumų*. Mokinių *įsitraukimą ir dalyvavimą* tyrėjai su mokyklos komanda įvardijo kaip vertybę ir siekiamybę.

Dalyvauti veiklose mokytojai pasirinko 6 klasę, kurioje mokosi per 20 mokinių, iš jų keturi mokiniai, turintys nustatytą įvairaus sudėtingumo mokymosi, emocijų ir elgesio sunkumų, taip pat vienas mokinys, patiriantis vidutinių elgesio ir mokymosi sunkumų, kuriam pedagoginės psichologinės tarnybos mokymosi negalia dar nenustatyta. Klasėje yra ir labai gerai besimokančių mokinių, todėl mokymosi pasiekimų lygių įvairovė buvo minėta kaip vienas iš pagrindinių iššūkių mokytojams ir mokiniams. Mokytojai, prisimindami staigaus perėjimo į nuotolinį ugdymą iššūkius, pripažino, kad „sunkesniai vaikui reikia daugiau paaiškinimo, visgi kontakto“. Kitos mokytojos teigimu, buvo aktualu suprasti, „kaip mokiniui pagelbėti savivaldžio mokymosi procese“.

Įgyvendinant veiklas, buvo siekiama identifikuoti ir pasiremti mokyklos, mokytojų ir pasirinktos klasės stiprybėmis, gerąja ugdymo proceso tobulinimo praktika. Klasės vadovas ir kiti mokytojai vieningai teigė, kad klasės vaikai labai draugiški, nuoširdūs, drausmingi, artimi, „nori gyvo bendravimo“ ir pastaraisiais mėnesiais joje lengvai integravosi du nauji mokiniai. Klasė keliauja į įvairias išvykas, sportuoja, žaidžia judrius žaidimus ir tokio pobūdžio veiklos geriausiai įtraukia mokinius. Mokytojai pastebėjo, kad su klase lengva susitarti ir įvardijo taisykles bei jų laikymąsi tarp būdų, padedančių užtikrinti mokinių dalyvavimą, pavyzdžiui, matematikos,

lietuvių kalbos pamokose. Taisyklių bei įvairių susitarimų su šios klasės mokiniais veiksmingumą pabrėžė dauguma šios klasės mokytojų. Geroji mokyklos patirtis, kurią komanda pasirinko pasitelkti tyrimo metu – tai STEAM dienų organizavimo tradicija. Ji pasirodė tinkama, planuojant įtraukųjį integruotą edukacinį projektą, ir prasminga, įgyvendinant tyrimo tikslus.

Kalbant apie IKT taikymo patirtis, mokytojai teigė, kad mokiniams pavyko įvaldyti veiklas virtualioje erdvėje nuotolinio ugdymo metu. Kaip barjerą įvardijo tai, kad bendras klasės technologinis raštingumas nėra labai aukštas ir kai kurie mokiniai daugiau motyvuoti naudoti skaitmeninius prietaisus žaidimui, o ne mokymuisi. 2020–2021 mokslo metais 5 klasės mokiniai informacinių technologijų pamokų metu turėjo mokytis bazinio kompiuterinio raštingumo, pavyzdžiui, prisijungti ir dirbti virtualioje aplinkoje, o prasidėjus karantinui, pagrindinę dėmesį teko skirti mokantis dirbti „Teams“ aplinkoje, todėl apie kitas, įtraukiančias mokytis, mažinančias mokymosi barjerus ar kitaip motyvuojančias skaitmenines programėles jie daug nesimokė netgi informacinių technologijų pamokose. Mokytojai pastebėjo, kad, pasibaigus karantinui, 6 klasės mokiniai pasigedo kontaktinių veiklų ir nepasizymėjo ypatinga motyvacija IKT grįstoms veikloms.

Mokytojai kartu su administracijos atstovais bei tyrėjais po pirmo susitikimo pradėjo modeliuoti įvairius įtraukiojo integruoto ugdymosi proceso scenarijus. Tam tikslui jie atsižvelgė į rekomenduojamas aukščiau pristatytas *Edukacinio projekto bendrąsias mokymosi veiklas*. SGD metu matematikos mokytoja išsakė nuomonę, kad, rengiant edukacinį projektą, labai daug įvairių programėlių mokiniams nereikia, jog jie neatsidurtų „bedugnėje“, o reikia „labai tikslingai išsirinkti, kokia programa yra reikalinga, kad ji apimtų kuo daugiau dalykų <...>, kad programa ar platforma būtų universali tai klasei“, pavyzdžiui, „Teams“ platforma ar „Eduka“ aplinka.

Atsižvelgiant į klasės profilį, klasės mokytojai nusprendė surengti STEAM dienos edukacinį projektą, kuriuo būtų *siekiama stiprinti mokymosi bendradarbiaujant veiklą*. Šio projekto prioritetu tapo mokinių įsitraukimas, kaip mokymosi bendruomenės vertybė, taip pat mokinių socialinės kompetencijos ugdymas, gerinant jų bendradarbiavimo gebėjimus, ir pažinimo kompetencijos stiprinimas, kurių įsivertinimas vyko po edukacinio projekto įgyvendinimo.

**STEAM grupinio darbo diena** – tai edukacinis projektas, įgyvendintas pamokų metu, nuosekliai atliekant bendrąsias mokymosi veiklas, naudojant IKT. Veiklų seka, arba ciklas, leido pasirengti ir atlikti pagrindinę produkto kūrimo



veiklą – picos kepimą. Mokymosi veiklos su mokiniais buvo atliktos visos dienos metu kelių dalykų mokytojų, taikant grupinio ir individualaus darbo metodus. Projektas truko tik vieną mokymosi dieną, todėl bendrųjų mokymosi veiklų ciklas nebuvo ilgas ir kai kurios minėtos ciklo veiklos (*įsivaizduok, išstirk, planuok, kurk, klausk, pristatyk*) buvo įgyvendintos per vieną pamoką arba trumpiau.

*Įsivaizduok* ir *planuok* veiklų metu įvyko mokinių klasės bendra diskusija apie dienos temą ir bendrą tikslą (picos kepimą), taip pat mokiniai rašė savo individualius tikslus (pirma įvadinė pamoka). Šios pamokos metu mokiniai aptarė STEAM dienos planą, susitarimus ir taisykles, reflektavo apie savo nuotaiką bei mėgstamas veiklas, kad geriau pažintų save ir klasės draugus bei nusiteiktų bendradarbiavimo veiklai. Pamokoje jie pasidalijo į komandas po 4 mokinius ir toliau dirbo šiose grupėse.

*Išstirk* veikla vyko nagrinėjant picos recepto tekstą ir mokantis jame atpažinti kalbos dalis, skirti gramatinius daiktavardžio požymius, vienaskaitinius ir daugiskaitinius daiktavardžius bei tuos, kurie turi ir vienaskaitą ir daugiskaitą (antra lietuvių kalbos pamoka). Šioje pamokoje mokiniai dirbo mažose grupėse po 4 mokinius prie bendro stalo ir užduotims atlikti naudojosi kompiuteriu su internetu, savo užrašais ir vadovėliais pagal poreikį bei mokėsi padėti vieni kitiems, atliekant individualias užduotis.

*Kurk* veiklai buvo skirtos trečia ir ketvirta jungtinės pamokos (technologijų bei matematikos). Technologijos pamokos metu mokiniai kepė picas mažomis grupėmis, susipažinę ir laikydamiesi vertinimo kriterijų mitybos pamokose, pavyzdžiui, turėti aprangą, receptą, sutvarkyti darbo vietą, laikytis saugaus darbo, serviravimo taisyklių ir pan. Kepimo veiklai buvo padarytas išankstinis pasirengimas ir kiekvienas mokinys pasiruošė aprangą, rankšluostį, maisto produktus. Pamokos pradžioje aptarti picos gamavimo etapai: pasiruošimas, gaminimas, pateikimas, vaišinimasis, sutvarkymas, refleksija-įsivertinimas. Pasiruošimo gamybai etape mokiniai pasiskirstė vaidmenimis, pareigomis ir susitarimus dėl darbų. Jie pagal pasirinktą receptą mokėsi sudėti reikalingus įrankius, produktus, įjungti orkaitę. Per pamoką šešios mokinių grupės mokėsi susitarti tiek savo grupėse, tiek suderinti grupių eiliškumą, dirbdami nedidelėje virtuvės erdvėje, esančioje technologijų kabinete.

*Refleksija* ir *į(si)vertinimas* vyko per matematikos pamoką tame pačiame kabinate, kol orkaitėje kepė paruoštos picos. Mokytoja skyrė 20 įvairių matematinių kūrybinių užduočių kaupiamajam mokinių individualiajam vertinimui, susietų su

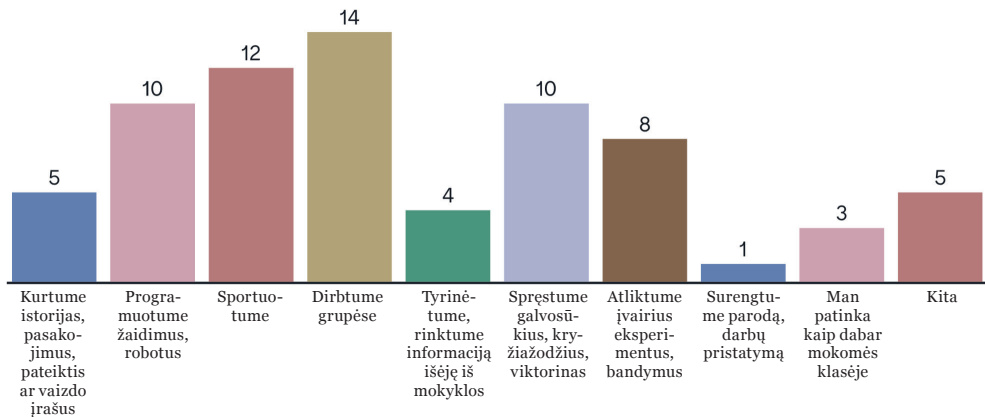
gebėjimais pamatuoti veiksmus ir produktus, kepant picą, pavyzdžiui, paversti mišrųjų skaičių į netaisyklingą trupmeną ar atvirkščiai, apskaičiuoti picos pagrindą, kad tilptų produktai, nurodyti ingredientų sąrašą, produktų kiekį mišriais skaičiais. Už kiekvieną užduotį mokiniai gavo po du balus ir galėjo apskaičiuoti savo paties kaupiamąjį balą, dėl ko buvo stebimas didelis mokinių įsitraukimas į skaičiavimo užduotis.

*Parodyk* veikla – smagus visų dalyvių pasivaišinimo ir susitvarkymo etapas vyko didžiosios pertraukos metu. Per šią veiklą buvo galima matyti, kaip mokiniai stengiasi prie stalo laikytis bendro etiketo, stebėti mažų grupelių dar didesnę susibūrimą.

STEAM kūrybinės veiklos *įsivertinimas ir dienos veiklų refleksija* grupėse anglų kalba apie picos kepimą tęsėsi per penktą anglų kalbos pamoką. Mokiniai pasakojo bei užrašė, kokių ingredientų ir priemonių jiems reikėjo, kaip jie gamino picą, naudodami įvairias veiksmazodžių formas, kokią picą pavyko iškepti, mokydami būdvardžių įvairovės, dalijosi picų gamybos receptais. Kiekvienas grupės narys galėjo pasirinkti vieną užduotį ir būti veiklos lyderiu. Taip pat pamokoje vyko grupinio darbo ir dienos įsivertinimas, todėl grupėse buvo išrinkti vertintojai.

*Refleksija su mokiniais po edukacinio įtraukiančio projekto įgyvendinimo* ir interaktyvioji visos klasės „Mentimeter“ apklausa, reflektuojant apie mokinių išpūdžius iš STEAM dienos veiklų (šešta pamoka). Interaktyvioje pabaigos refleksijoje su „Mentimeter“ programa mokiniai dalyvavo laisvanoriškai, naudodamiesi mobiliaisiais telefonais. Bendrai, STEAM dienos projektas parodė, kad mokinių vykdytos mokymosi veiklos, ypač bendradarbiavimo, nebuvo įprastos, todėl jų refleksija leido suprasti pirmuosius pokyčio rezultatus. Dauguma mokinių parašė, kad patyrė teigiamas emocijas, nors buvo ir nuovargio. Mokiniai pripažino, kad dirbti grupėje su klasės draugais buvo smagu, jiems patiko gaminti picą, jie norėtų išmokti daugiau panašių būdų. Tačiau dauguma atsakė, kad kitą kartą per STEAM pamokas jie norėtų kitokios veiklos, ypač su IKT. Mokiniai draugiškai sutarė, kad mokytis jiems būtų lengviau, jei jie galėtų daugiau naudoti įvairias kompiuterines ar mobiliąsias programėles ir prietaisus, pavyzdžiui, „Kahoot“, „Word“ ar fotoaparata. Taip pat mokiniai reflektavo apie tai, kokias veiklas rinktųsi, kad mokytis būtų lengviau (žr. 21 pav.). Populiariausia šioje klasėje veikla būtų darbas grupėse, kuri surinko 14 balsų, antroje vietoje buvo sporto veiklos (12 balsų), kas patvirtino mokytojų apibūdintą klasės interesų profilį, ir trečią vietą pasidalijo tokios veiklos, kaip žaidimų

ar robotų programavimas bei galvosūkių, kryžiažodžių ar viktorinų sprendimas – po 10 balsų. Visi mokinių pasirinkimai, užbaigiant pateiktą teiginį („Mokytis būtų lengviau, jei per pamokas...“), pateikiami žemiau paveikslėlyje.



**21 pav.** Mokinių pasirinkimai, užbaigiant teiginį: „Mokytis būtų lengviau, jei per pamokas...“

Mokytojų komandos atliktoje apklausoje mokinių buvo prašoma įsivertinti savo indėlius dirbant komandoje, atsakyti: „Ko išmoko dirbdamas grupėje?“, kas jiems padėjo ir trukdė atlikti STEAM dienos veiklas. Visi mokiniai sėkmingai išvardijo atliktus grupėse vaidmenis ir veiklas, dauguma savo dalyvavimą visos dienos veiklose įsivertino aukštais balais (iki 10). Kalbant apie tai, ko išmoko, didesnė dalis teigė, kad pasimokė „komandinio (grupinio) darbo“, „gaminti picą“, pavieniai mokiniai atsakė, kad mokėsi dirbti kompiuteriu, „truputį matematikos“, „gerai elgtis“, „duoti patarimo“. Viena mokinė prisipažino, kad jai grupėje dirbti nepatiko dėl jai netinkamos grupės, trukdė triukšmas klasėje, o tai suteikė mokytojams grįžtamąjį ryšį apie mokinių pasidalijimą į grupes. Buvo aišku, kad bendradarbiavimo veiklose ateityje svarbu įtraukti mokinius į grupių sudarymą. Pavieniai mokiniai taip pat prisipažino, kad jiems trukdė vaikai, kurie kalbėjo. Paklausus apie tai, kas padėjo, didžioji dauguma parašė, jog draugai ir draugiška aplinka, jie nepastebėjo jokių trukdžių atlikti veiklą.

**Ugdymo proceso refleksija bei mokytojų įžvalgos mokymosi barjerams mažinti** po integruoto edukacinio projekto įgyvendinimo. Refleksijoje dalyvavę mokytojai pasidžiaugė įvairiais pokyčiais, kartais netikėtais, kurie įvyko su mokiniais integruoto edukacinio įtraukiančio projekto, t. y. STEAM dienos, metu.

Kalbant apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, buvo pastebėti didžiausi pokyčiai. Skirtingai nei kai kurie geriau besimokantys mokiniai, sunkumų patiriantys vaikai labiau įsitraukė į šios dienos veiklas ir jas rinkosi atlikti „aukštesniu“, sudėtingesniu lygiu. Toks bendras teigiamas rezultatas stebino mokytojus, atsižvelgiant į tai, kad projekto įgyvendinimo aplinkybės nebuvo labai palankios ir motyvuojančios mokinių požiūriu. Turima omenyje, kad, planuojant projektą, teko pakeisti penktadienio pamokų tvarkaraštį, pagal kurį, užuot ėjus įprastą ir mėgstamą fizinio ugdymo pamoką, jiems teko dalyvauti technologijų pamokoje. Toks pakeitimas galėjo paveikti ir vangesnį mokinių įsitraukimą į projektą STEAM dienos pradžioje. Klasei pavyko įvykdyti visus susitarimus dėl projekto įgyvendinimo, tačiau kai kurie mokiniai, ypač berniukai, labai laukė dienos pabaigos, kai, pasibaigus projekto veikloms, galėjo pažaisti sporto salėje. Kitas iššūkis – anglų kalbos pamoka, kuri vyko nenumatyta, nepadalijus klasės į dvi grupes ir buvo vesta kitos mokytojos nei planuota.

Klausimai, kurie buvo pateikti mokytojams refleksijos metu, padėjo atskleisti taikytų naujų ugdymo technologijų – integralių ir įtraukiančių edukacinių scenarijų ir veiklų ciklo – kaip kitokios mokymosi organizavimo formos ir sunkumų įveikimo priemonės, galimybes:

- „Kiek STEAM dienos veiklos, kurias stebėjome, gerino mokinių, patiriančių edukacinių ar emocinių sunkumų, įsitraukimą?“

Kaip minėta, mokytojai pastebėjo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, didesnę įsitraukimą nei įprasta, nors tai nebuvo būdinga visiems tos klasės mokiniams. Kadangi iš anksto „buvo atliktas pasirengimas“ STEAM dienos veikloms, kurios buvo mažiau formalizuotos nei įprasto ugdymo proceso metu, mokytojai preliminariai aptarė su mokiniais šios dienos taisykles ir susitarimus, kas padėjo valdyti mokinių klasę jiems mažiau įprastų veiklų metu.

- „Ar keitėte tradicinį pamokos scenarijų? Jei taip, papasakokite, kiek jums reikėjo keisti mokiniams žinomą edukacinį scenarijų, kad sumažėtų barjerai? Kokie tai buvo pokyčiai?“

Pasak lietuvių kalbos mokytojos, „mokiniais STEAM dienos veikla buvo iš dalies grįsta įprastomis ar žinomomis mokiniams veiklomis ir papildyta nauja“, bendra visoms pamokoms tematika, mažų mokinių grupių veiklą nukreipiant į proceso pokyčius. Kitas didesnis pokytis – tai kitoks IT mokytojos vaidmuo. Mokytoja perėmė dėstyti technologijų pamoką, o mokiniai, savo ruožtu, atliko daugiau praktinių, su picų gamyba susijusių veiklų, kas buvo neįprasta.

- 
- „Kiek sėkmingas buvo įtraukiojo edukacinio projekto scenarijus, IKT grįstos veiklos? Kaip manote, kiek ir kuo jis prisidėjo prie barjerų mažinimo, mokinių bendradarbiavimo ir tarpusavio pagalbos, mokinių įsitraukimo, savarankiškumo didinimo? Kodėl? Kurie veiksniai prisidėjo prie sėkmės?“

Mokiniam matematikos pamokoje buvo galima gauti papildomų taškų, dirbant grupėse, o tai motyvavo mokinius. Dėl šios priežasties matematikos mokytoja ir ateityje planuoja tokį darbo grupėse būdą ir galimybę mokiniams gauti balą už grupines užduotis. Tačiau ji pabrėžia individualių užduočių svarbą savo pamokoje ir dėl to sumažino balą mokiniui, patiriančiam mokymosi sunkumų, už skaičiuotuvo naudojimą. Deja, mokytoja tai traktavo kaip nesąžiningą elgesį, nors mokiniui planuojama pritaikyti ugdymo programą dėl kylančių mokymosi sunkumų. IT ir technologijų dalykus ugdančios mokytojos, kuri tą dieną neturėjo informacinių technologijų pamokos, o vedė tik technologijų pamoką, veikla buvo orientuota į bendrųjų gebėjimų gerinimą, socialinę komunikaciją ir, kalbant apie savivaldį elgesį, tarpusavio pagalbą: mokiniai padėjo vieni kitiems ir savo indėlius daugelis įsivertino teigiamai. Ji atkreipė dėmesį į galimybę mokiniams atlikti skirtingas užduotis, dirbant komandoje, ir ugdytis bendruosius gebėjimus, kartu gauti gerą rezultatą. Bendra veikla būdinga maisto gamybos pamokoms, siekiant socialinio komunikavimo tikslo, leido pamatyti, koks yra kieno indėlis ir koks yra komandinio darbo rezultatas.

- „Ar buvo kokių nors kitų pokyčių, mažinant mokymosi sunkumus, rezultatų, vykdant šį edukacinį projektą?“

Mokytojų nuomone, barjerus mokiniams mažino „praktinė veikla, todėl kad jie nesėdėjo, judėjo, nebuvo įrėminti“. Technologijų ir matematikos mokytojų nuogaštavimas, kad visai klasei suėjus į vieną kabinetą gaminti picą, gali susidaryti spūstis, nepasitvirtino ir klasės mokiniai puikiai susireguliuo srautus, perprato savo grupės eilę bei jos laikėsi, dirbdami mažoje technologijų kabineto virtuvėje. Mokytojos pastebėjo, kad nors ir buvo darbinis triukšmas, tačiau darbo vietos buvo aiškios, mokiniai puikiai susitvarkė, kai kur palūkėdami, ar paklausdami mokytojos, ką dabar turėtų veikti. Taip pat, mokytojų nuomone, svarbiu veiksmu buvo tai, kad sėkmingai buvo sudarytos grupės, kas prisidėjo prie mokinių sklandaus darbo. Mokytojos sutarė, kad buvo sėkmingai sudarytos darbo grupės ir jos norėtų toliau taikyti tas pačias grupes kaip veikiančias, nes mano, kad tinkamai parinktoje grupėje mokiniai sugeba dirbti. Daugelis mokytojų po šio projekto veiklų pritarė, kad mokiniams verta suteikti daugiau komandinio darbo užduočių bei išėiti už klasės ribų pamokų

metu. Be to, grupinio darbo veiklą vertėtų įtraukti į vertinimo sudedamąją, kaip motyvuojantį, padedantį laikytis taisyklių ir susitarimų veiksnį. Lietuvių kalbos mokytoja taip pat pastebėjo, kad mokiniai grupelėse dirbti moka, tačiau jie dažnai siekia socialiai pageidautino elgesio, tokio, kurio iš jų tikisi mokytojai, nes „mūsų mokyklos mokiniai labai gerai žino, ko iš jų tikimasi“. Visgi mokytojos daugiausia kėlė tikslą – gerinti mokinių akademinius pasiekimus, kuris, pasak jų, buvo pasiektas.

- „Su kokiais iššūkiais susidūrėte įgyvendindami įtraukųjį edukacinį scenarijų? Ar buvo iššūkių, susijusių su barjeriais mokykloje ar klasės aplinkoje?“

Sunkumų kilo dėl vidinio klasės mikroklimato, kuris buvo įtemptas paskutinę savaitę. Dauguma mokytojų atkreipė dėmesį į tai, kad klasėje vyravo neįprasta šiai klasei įtampa, nors visi išsipareigojimai, susiję su šio projekto įgyvendinimu, buvo įvykdyti puikiai. Tai parodė, kad mokiniai labai laukė kitokios naujos veiklos pamokų metu ir įgyvendintas edukacinis projektas padėjo sumažinti mokinių patiriamą emocinę įtampą.

Mokytojų ir mokinių refleksijos, įgyvendinus edukacinį įtraukiantį projektą, parodė gerus mokinių išitraukimo bei tarpusavio bendradarbiavimo pokyčius, specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių motyvaciją spręsti sudėtingesnes užduotis. Galima teigti, kad tyrėjų pasiūlyta įgyvendinti universalus ugdymo proceso dizaino inovatyvi technologija – mokymosi veiklų ciklu grįstas edukacinis projektas – pasiteisino, siekiant teikti paramą mokiniams, patiriantiems emocinių ir mokymosi sunkumų.

## LITERATŪRA

- Ignatova, N. (2014). *Projekto iTEC medžiaga mokytojui*, Kaunas: UAB „Indigo print“.
- Ignatova, N., Dagienė, V., Kubilinskienė, S. (2015). ICT-based Learning Personalization Affordance in the Context of Implementation of Constructionist Learning Activities. *Informatics in education*, (14)1, 53–67. <https://infedu.vu.lt/journal/INFEDU/article/400/info>
- Kozma L., K., Pekrun, R., Lester, J. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>.
- Lewin, C., McNicol, S. (2014). *Creating the Future Classroom: Evidence from the iTEC project*. Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Lim, C., Ab Jalil, H., Ma'rof, A., Saad, W. (2020). Peer learning, self-regulated learning and academic achievement in blended learning courses: A structural equation modeling approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(3), 110–125.

---

## 5.5. Įtraukiojo mokymosi diena rajono mokyklos 8 klasėje

*Judita Kasperičienė*

**Trumpas mokyklos konteksto pristatymas.** Progimnazija įsikūrusi priemiesčio gyvenvietėje. Ši progimnazija – viena didžiausių Lietuvoje ir didžiausia vieno iš Lietuvos rajonų bendrojo ugdymo mokykla pagal mokinių skaičių. Progimnazija yra patvirtinta viena iš 30 Lietuvos mokyklų, kaip turinti stiprią geros mokyklos požymių raišką. Dėl šio įvertinimo mokykla pakviesta dalyvauti Europos Sąjungos struktūrinių fondų ir rajono savivaldybės finansuojamame projekte „Kokybės krepšelis“, kurio tikslas – ir toliau tobulinti mokyklos veiklą. Mokyklos bendruomenė aktyvi pokyčiams, įgyvendina švietimo bei ugdymo inovacijas. Pagal „Kokybės krepšelio“ veiklos tobulinimo planą mokykloje jau įrengta kompiuterizuota LEGO laboratorija, dendrologinis takas su išmaniaisiais informaciniais stendais, turinčiais galimybę nuskaityti informaciją, naudojant QR kodą. SUP turintiems mokiniams mokykla turi įrengusi patalpą, skirtą mokinio individualiam mokymui(si) ir tobulėjimui. Mokykla turi visuomenės sveikatos priežiūros specialistą, psichologą, tris socialines pedagoges, dvi specialiąsias pedagoges, dvi logopedes, vaiko gerovės komisiją (9 nariai). Būtent dėl progimnazijos dydžio, veiklos kokybės, IKT naudojimo, ugdant kiekvieną mokinį, bei mokyklos darbo su SUP mokiniais ši mokykla pasirinkta atvejo analizei. Kvietimą dalyvauti veiklos projekte mokykla priėmė kaip galimybę tobulinti mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, ugdymo procesą mokykloje.

**Edukacinių barjerų ir ugdymo proceso tobulinimo krypčių identifikavimas.** Prieš pradėdant tyrimą, progimnazijos mokytojai bei darbuotojai (socialinė pedagogė, psichologė, specialioji pedagogė) buvo kviečiami į seminarą, kuriame analizuoti įtraukiantys mokymo(si) scenarijai, pateikta praktinių pavyzdžių. Tyrime dalyvavo 8 klasė, kurioje mokosi daugiau nei 20 mokinių (siekiant užtikrinti konfidencialumą, čia ir kitur tikslūs duomenys nebus atskleidžiami). Klasėje yra gabių mokinių, mokinių, kurie turi mokymosi bei elgesio sunkumų, bei 5 SUP turintys mokiniai. Prieš atliekant pamokų stebėjimą, vyko pirmas aptarimas su mokytojais. Pirmo mokymosi situacijos klasėje aptarimo su klasės vadove, mokytojais ir specialistais (viso 13 dalyvių) metu buvo pabrėžiami mokinių patiriami mokymosi barjerai:

žinių spragos, žemi kai kurių mokinių mokymosi pasiekimai, mokinių motyvacijos mokytis trūkumas, savivaldžio mokymosi bei pažinimo kompetencijos raiška, socialinė-emocinė mokinių būseną karantino laikotarpiu bei jos įveika, mokinių virtualaus komunikavimo įgūdžiai, atgalinio ryšio iš tėvų stygius. Klasės auklėtoja bei kiti su klase dirbantys pedagogai išvelgė individualius mokinių mokymosi barjerus bei kėlė klausimus apie jų įveikimą. Mokytojai teigė, jog kai kurių mokytojų identifiikuotų edukacinių iššūkių tėvai nepripažįsta, „nesutampa mūsų požiūriai ir nuomonės apie tą vaiką, kaip sako visiems tėvams jų vaikai – pelėdžiukai yra gražūs ir protingi“. Be to, keletas mokytojų kartu su administracijos atstovais bei tyrėjais jau pirmo susitikimo metu pradėjo modeliuoti įvairius įtraukios integruotos pamokos, kurioje būtų naudojamos IKT, scenarijus.

**Ugdymo proceso modeliavimas bei įgyvendinimas, ieškant tinkamų būdų ir priemonių mokymosi barjerų įveikai.** Diskutuodami su mokslininkais, mokytojai bei klasės vadovė parengė įtraukios mokymosi dienos scenarijų, kurį sudarė devynios mokymo(si) veiklos (įsivaizduok, ištik, planuok, apsvarstyk ir reflektuok, kurk, klausk, tobulink, pristatyk, bendradarbiauk). Veikloms atlikti tyrėjai rekomendavo naudoti IKT įrankius bei mobiliąsias programėles. Įtraukių pamokų, kuriose būtų taikomi IKT įrankiai, integruotą pamoką sudarė trys dalys: pasirengimas bei mokinių darbo grupių sudarymas; veiklos darbo grupėse; darbo grupių veiklų pristatymas, vertinimas, refleksija. Pasirengimas veikloms vyko nuo 8.00 val. iki 8.45 val. Mokinių grupinės veiklos vyko nuo 8.45 val. iki 12.50 val. Darbo grupių veiklų pristatymas, vertinimas bei mokinių refleksija vyko nuo 13.00 val. iki 14.00 val. Mokiniais buvo pateiktos grupinės užduotys, kurias atliekant reikėjo analizuoti pateiktą problemą, ieškoti informacijos internete, parengti bei pristatyti skaičiavimus, diagramas, minčių žemėlapius ir pan. Atliekant užduotį, reikėjo matematikos, lietuvių bei užsienio kalbos, informacinių technologijų, geografijos bei technologijų žinių ir praktinių įgūdžių. Pamokų aptarimų metu buvo atskleisti ugdymo organizavimo atvejai, eliminuojantys mokinių individualius mokymosi barjerus. Mokiniai dirbo grupėse, kurias jie patys susiformavo pagal savo pomėgius, o ne specifinio dalyko žinias ar įgūdžius. Mokytojų, organizuojančių įtraukiojo mokymosi dieną parengtas klausimynas, pagal kurio atsakymus mokiniai susiskirstė į grupes, pateikiamas 22 pav.



Vardas ..... Pavardė ..... Klasė .....

1.	Tu netrukus keliausi į gamtą. Kur norėtum pagyventi?	a) Palapinėje b) Miško trobelėje c) Namelyje ant ratų d) Po žvaigždėtu dangumi
2.	Ar mieliau sutiktum kiaurą dieną...	a) Nardyti iki jūros dugno b) Skraidžioti virš debesų c) Gulėti pievoje ir žiūrėti į plaukiančius debesis
3.	Diena paplūdimyje. Ką tau labiausiai patiktų veikti?	a) Pliuškentis vandenyje b) Statyti smėlio pilis c) Ramiai klausytis muzikos d) Domėtis aplinka ir aplinkos objektais
4.	Jei metams iškeliautum į negyvenamą salą, kokį daiktą pasiimtum su savimi?	a) Gerą knygą b) Šeimos fotografiją c) Telefoną
5.	Koks žodis tave geriausiai apibūdintų?	a) Keliautojas b) Kelionių stebėtojas c) Namisėda
6.	Kaip mėgsti keliauti?	a) Lėktuvu b) Traukiniu c) Laivu d) Dviračiu e) Autobusu
7.	Su kuo norėtum nukeliauti į egzotišką šalį?	a) Su tėvais b) Su draugu (-e) c) Su bendraklasiais d) Vienas
8.	Kokios šalies virtuvės gerbėjas tu esi?	a) Italijos b) Indijos c) Meksikos d) Turkijos
9.	Kokią šalį norėtum aplankyti artimiausiu metu?	a) Kinija b) Japonija c) Peru d) Italija e) Meksika f) Indija g) Turkija
10.	Nuvykęs į svečią šalį, su kuo pirmiausia norėtum susipažinti?	a) Su tos šalies lankytiniais kultūriniais objektais b) Lankomais gamtiniais objektais c) Virtuvės ypatumais

**22 pav.** Klausimynas, kurio atsakymais remiantis mokiniai buvo suskirstyti į grupes

Taip susiformavo nehomogeniškos grupės ir kartu su gabiais vaikais dirbo SUP turintys mokiniai. Mokiniai patys išsirinko grupės lyderius bei sprendė, kas kurią pristatymo (atsiskaitymo) dalį parodys viešai. Stebint pristatymus, buvo sunku atskirti, kuris iš vaikų turi elgesio ir (arba) mokymosi sunkumų. Mokiniai padėjo, patarė bei motyvavo vienas kitą, nes pagrindinis tikslas – siekti bendro grupės, o ne individualaus rezultato. Stebint mokymosi grupėje procesus, matėsi mokinių noras patarti, padėti vienas kitam, pasidalyti vaidmenimis. Pavyzdžiui, mokinys, turintis mokymosi sunkumų, tačiau gebantis naršyti internete, iš karto siūlėsi tai daryti, nes suprato, jog tuo gali prisidėti prie bendrų grupės pasiekimų. Darbo grupių veiklų pristatymo metu mokiniai patys pasiskirstė, kas kurią darbo dalį pristatys ir nei vienas neliko nepastebėtas. Mokiniais dirbant grupėse, mokytojai visą laiką buvo pasiekiami, jei reikėjo patarti, paaiškinti, nukreipti. Tačiau patiems mokiniams buvo leidžiama rinktis norimą IKT įrankį, sprendimą. Tokiu būdu su „nepastebimu“ mokytojo vedimu visi mokiniai buvo įtraukti į bendrą mokymosi veiklą ir patys atskleidė savo pažinimo, mokėjimo mokytis, bendravimo ir bendradarbiavimo, darbo grupėje, IKT bei naujos informacijos radimo ir pristatymo gebėjimus. Technologijų panaudojimas mokiniams tapo nauja teigiama patirtimi, motyvacija gilinti žinias, palaikyti vienas kitą bendroje mokymosi kelionėje. Mokytojams IKT naudojimas grupinių, kūrybinių ir integruotų užduočių sprendimui leido sudominti bei įtraukti visus mokinius (gabius bei turinčius mokymo bei ugdymo sunkumų) į ugdymo procesą, kūrė galimybes dalyvauti bendroje ugdymo ir ugdymosi patirtyje.

**Refleksija su mokiniais po įtraukiančio edukacinio projekto įgyvendinimo.** Įtraukiojo ugdymo dienos pabaigoje mokytojai paprašė mokinių įsivertinti savo darbą grupėje, atsakant į šiuos klausimus: Kuo prisidėjau prie darbo grupės? Ko išmokau dirbdamas grupėje? Ką kitą kartą daryčiau kitaip? Kas padėjo atlikti užduotis? Kas trukdė atlikti užduotis? Be to, mokiniai įsivertino savo dalyvavimą bei aktyvumą visos dienos metu balais nuo 1 iki 10. Į šiuos klausimus mokiniai atsakė raštu.

Atsakydami į klausimą, kuo prisidėjo prie darbo grupės, mokiniai minėjo, kad padėjo rengti skaidres, ieškojo informacijos, nuotraukų, patys rengė kelias pateiktis, fotografavo, kūrė filmuką, rengė minčių žemėlapi. Kiti mokiniai pažymėjo, jog davė idėjų, bendradarbiavo, skirstė darbus, perteikė informaciją kitiems nariams. Buvo tokių, kurie „prižiūrėjo tvarką“, „patarė ir pamokė“, „padėjo komandai dirbti“. Taigi, mokiniams grupinio darbo užduotys buvo patrauklios, juos motyvavo aktyviai gilintis į naują mokomąją medžiagą.

Įvardydami, ko išmoko dirbdami grupėje, daugelis mokinių minėjo, jog išmoko bendradarbiavimo ir bendravimo komandoje, „daugiau tartis“, suprato, jog reikia „dirbti organizuotai“, „išklaudyti kitų idėjas“, „nepalikti žmonių be darbo“, „visiems reikia paskirstyti darbus pagal jų stiprybes“, „reikia būtinai bendrauti“, „reikia dalintis informacija“. Buvo tokių, kurie minėjo, jog išmoko mandaus bendravimo. Vienas mokinys rašė, jog atlikdamas šią veiklą išmoko, jog visų nuomonė yra svarbi. Kitas reflektavo, jog išmoko klausti, ko jis nesupranta. Buvo mokinių, kurie išmoko tolerancijos, išklaudyti vienas kitą, surasti bendrą kalbą bei išmokti „bendrauti su nepažįstamais“. Visi šie atsakymai rodo, jog mokiniams trūksta bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių. Šiuos įgūdžius mokiniai galėtų tobulinti, atlikdami edukacinius grupinius projektus.

Reflektuodami, ką kitą kartą darytų kitaip, mokiniai įvardijo, jog žymiai daugiau bendrautų, napanikuotų ir nebijotų, o geriau žymiai daugiau dirbtų, dirbtų greičiau, „susidėliotų laiką“ ir darbas vyktų veiksmingiau, būtų patys aktyvesni, duotų daugiau idėjų komandai, susikauptų ir pradėtų dirbti iš karto, „nešvaistytų laiko ant nesvarbių dalykų“, „dėtų daugiau pastangų“, „greičiau kibtų į darbus“. Šie atsakymai rodo, jog mokiniai suprato darbo grupėje vertę bei įvertino savo indėlį į grupės darbo kokybę bei rezultatą.

Atsakydami, kas padėjo atlikti užduotis, didžioji dalis mokinių įvardijo mokytojus, kurie konsultavo visos įtraukiojo ugdymo dienos metu. Didžiajai daliai mokinių niekas netrukdytų dirbti, tačiau kitiems trukdytų triukšmas ar tam tikri techniniai nesklaidumai.

Iš visų reflektavusių mokinių, tik vienas įsivertino savo darbą grupėje įtraukiojo ugdymo dienos metu maksimaliu balu – 10. Didžioji dauguma vaikų savo dalyvavimą įsivertino 7, 8 ar 9 balais. Trys mokiniai savo dalyvavimą įsivertino 5 balais, pagrįsdami, jog „kitą kartą daugiau dirbčiau, padėčiau“. Vienas mokinys savo dalyvavimą įvertino 2, sakydamas, jog kitą kartą „prisiimtų kitą rolę“. Tokie vertinimai rodo, jog mokiniai aktyviai įsitraukė į įtraukiojo ugdymo dienos veiklas bei adekvačiai save įvertino. Neigiami savęs įsivertinimai paskatino mokytojus daugiau individualiai dirbti su šiais mokiniais, diskutuoti bei kelti jų savivertę.

Mokytojų teigimu, tokios visus įtraukiančios užduotys bei projektinės veiklos turi vykti dažniau.

---

# TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR DISKUSIJA: tvaraus įtraukiojo ugdymo modeliavimo veiksniai

*Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė, Lina Kaminskienė*

## **COVID-19 pandemijos laikotarpiu mokinių patiriami emociniai sunkumai ir jų įveikimas**

Užsienio autorių tyrimai rodo, kad mokiniai COVID-19 pandemijos laikotarpiu dėl socialinės sąveikos ribojimų karantino metu ir nuotolinio mokymosi patyrė emocinių sunkumų padidėjimą (Nakachi ir kt., 2021; Tzafilkou, Perifanou, Economides, 2021). Atliktu tyrimu siekta atskleisti mokytojų požiūrį į mokinių patiriamus emocinius sunkumus, emocinių sunkumų poveikį mokinių mokymuisi ir šių sunkumų įveikimo būdus.

*Sutelktosios grupės diskusijos su mokyklų mokytojais, vadovais ir švietimo pagalbos specialistais* atskleidė, kokius mokinių emocinius sunkumus, jų raišką bei priežastis identifikuoja specialistai, kokį poveikį mokinių išitraukimui ir dalyvavimui nuotolinio ugdymo procese pastebi ir kokią paramą, padedančią mokiniams įveikti emocinius sunkumus, teikia.

Kaip parodė sutelktosios grupės diskusijos medžiaga, mokytojai identifikavo nuotolinio ugdymo sąlygomis kylančias stipresnes nei įprasta, ne visada adekvačias realiai situacijai mokinių emocines reakcijas, t. y. mokymosi sunkumus, ir jų priežastis: nerimą ir įtampą dėl techninių nuotolinio mokymosi aspektų, pavyzdžiui, ar pavyks prisijungti prie pamokos, įkelti atliktą darbą; baimę dėl neįprastos mokymosi situacijos (kalbėti į mikrofoną, matant save kompiuterio ekrane), galimos viešos nesėkmės, kuri paaugliams būdinga ir kontaktinio mokymosi metu, tačiau ją sustiprina išpūdis, kad kompiuterio ekrane esi labiau matomas; liūdesį, pavyzdžiui, dėl kontaktinių ryšių praradimo karantino sąlygomis; pyktį, pavyzdžiui, dėl reikalavimo įsijungti vaizdo kamerą, nes tuomet reikia tinkamai apsirengti ir susitvarkyti kambarį; nuovargį, pavyzdžiui, dėl nuotolinio mokymosi metu padidėjusio mokymosi krūvio, sutrikusio dienos ritmo, miego stokos, nuolatinio sėdėjimo prie

---

kompiuterio ekrano; pasimetimą, pavyzdžiui, nerandant, kokia vyks pamoka, kaip prie jos prisijungti, kur reikia įkelti atliktus darbus.

Mokytojai atskleidė požymius, iš kurių jie atpažįsta mokinių emocinius sunkumus. Pavyzdžiui, liūdesį atpažįsta iš mokinių niūrumo, prislėgtumo, nesišypsojimo, verkimo, pasitraukimo nuo kitų, susikaupimo sunkumų, padidinto jautrumo kritikai; psichinį nuovargį – iš nenoro veikti, išsekimo, atbukusio dėmesio, padidėjusio irzlumo, sumažėjusios ištvermės, lėtesnės reakcijos, blogos atminties ir mieguistumo; pasimetimą – iš sumišimo, negebėjimo aiškiai mąstyti ar ryžtingai veikti, dezorientacijos laike ar erdvėje. Mokytojai pastebi tiek atvirai demonstruojamus, tiek užslėptus emocinius sunkumus, pavyzdžiui, atvirą pykčio prasiveržimą ir užslėptą pyktį. Tačiau kai kuriuos emocinius sunkumus mokytojai traktuoja tik iš dalies teisingai: pavyzdžiui, užsisklendimą interpretuoja kaip pastangų trūkumą, pasimetimą sieja su žemesniais akademiniais gebėjimais.

Mokytojai identifikavo mokinių emocinius sunkumus kaip visaverčio įsitraukimo į ugdymo procesą barjerus: patiriamai emociniai sunkumai *mažina mokinių dalyvavimo aktyvumą*, pavyzdžiui, baimė suklysti trukdo įsitraukti į veiklą, kad nepavykus nepasirodytum kaip nevykėlis; *didina atsiribojimą*, pavyzdžiui, užsisklendimas, kuomet stengiamasi prabūti tyliai, tarsi nematomam; *mažina supratimo gilumą*, pavyzdžiui, baimė klausti mažina galimybę iš esmės, giliai suprasti tai, ko mokaisi; *didina paviršutinišką mokymąsi*, pavyzdžiui, nuovargis skatina mieguistumą, mažina dėmesio koncentraciją. Tačiau mokytojai emocinius sunkumus identifikavo ir kaip turinčius pozityvų poveikį įsitraukimui į mokymosi procesą, pavyzdžiui, pyktis mokiniams kartais padėjo pagerinti įsitraukimą į mokymosi procesą.

Mokytojai identifikavo suprastėjusius emocinių sunkumų įveikos gebėjimus: sunkių emocijų išsakymas, išsikalbėjimas su tuo, kuriuo pasitiki, arba su psichologu, yra veiksmingas emocinių sunkumų įveikos būdas, tačiau mokiniai buvo užsidarę, nenorėjo atskleisti, išsakyti nerimo ar baimių.

*Remiantis mokytojų paskatintų mokinių refleksijų apibendrintais duomenimis*, emociniai sunkumai – nejaukumas, gėda, baimė apsijuokti, baimė suklysti, – mokinius skatindavo tam tikrais momentais „atsijungti“ nuo pamokos, nekalbėti; gėda, nemalonus jausmas, mokantis su kamera, nerimas dėl to, kaip atrodo, kaip atrodo tavo kambarys, artimieji paskatindavo mokinius išsijungti kameras; nerimas, jaudulys, ar viskas pavyks, ar suprasi užduotį, baimė, ar pavyks atsiskaityti, prisijungti ten, kur reikia, skatino pasimetimo ir sutrikimo būseną; vienišumo jausmas, pyktis,

draugų ilgesys, nuobodulys mažino norą mokytis; atimdavo jėgas. Tačiau mokiniai išgyvendavo ir teigiamas emocijas dėl patogių mokymosi namuose sąlygų.

*Kiekybinis mokytojų požiūris į mokinių emocinius sunkumus tyrimas* atskleidė gana prieštarinę Lietuvos mokytojų požiūrį į emocinių sunkumų patiriančius mokinius, mokantis nuotoliniu ir kontaktiniu būdu: net 77 proc. (mokantis kontaktiniu būdu – 87 proc.) mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad mokiniai, patiriantys emocinių sunkumų, turi galimybių patirti mokymosi sėkmę, 69 proc. (mokantis kontaktiniu būdu – 82 proc.) mokytojų pritaria, kad mokiniai jaučia mokytojų pasitikėjimą, kuris motyvuoja juos įveikti emocinius ir edukacinius sunkumus, tačiau tik 18 proc. (mokantis kontaktiniu būdu – 25 proc.) mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad mokiniai patys deda daug pastangų, siekdami įveikti sunkumus. Demonstruodami savo, kaip mokytojo, tikėjimą mokiniu ir rodydami pozityvias nuostatas jo atžvilgiu, mokytojai mokinį vertina kaip nesistengiantį sau padėti, t. y. išreiškia nepasitikėjimą juo.

Be to, daugiau nei pusė mokytojų (54 proc. mokantis nuotoliniu būdu ir 56 proc. mokantis kontaktiniu būdu) mokinių emocinius sunkumus vertina kaip pačių mokinių vengimo mokytis pasekmę, daugiau nei viena trečioji mokytojų (31 proc. mokantis nuotoliniu būdu ir 44 proc. mokantis kontaktiniu būdu) mano, kad mokiniai demonstruoja emocinius sunkumus, siekdami atkreipti į save kitų dėmesį ar įsitvirtinti bendraamžių grupėje. Toks požiūris neskatina suteikti paramos mokiniams, pasitikint jais ir stengiantis juos įgalinti, permodeliuojant ugdymo procesą, kad būtų mažinami emociniai sunkumai.

*Sutelktosios grupės diskusijos su mokyklų mokytojais, vadovais ir švietimo pagalbos specialistais* atskleidė įvairius būdus, kaip mokytojai padeda mokiniams įveikti emocinius sunkumus: socialinę emocinį ugdymą, emocinį ryšį su mokiniais, mokinių elgesio ir emocinės būklės savirefleksiją, saugumo emocijos skatinimą ir palaikymą, lankstų reagavimą į mokinių emocinius (ir ne tik) poreikius, specialių programų ir būdų taikymą.

*Kiekybinis mokytojų požiūris į mokinių emocinių sunkumų įveikimą tyrimas* atskleidė, kad mokytojai taip pat didina mokinių, patiriančių emocinių sunkumų, mokymosi galias, palankiu būdu struktūruodami mokymosi medžiagą ir procesą (59 proc. mokytojų mokantis nuotoliniu būdu; 70 proc. mokantis kontaktiniu būdu), skatina bendrą mokinių mokymąsi kaip emocinę įtampą mažinančią ir savęs vertinimą didinančią priemonę (63 proc. mokytojų mokantis nuotoliniu būdu; 75 proc.

---

mokantis kontaktiniu būdu), dažniau suteikia grįžtamąją ryšį, įgalinantį siekti aukštesnių rezultatų (62 proc. mokytojų mokantis nuotoliniu būdu; 78 proc. mokantis kontaktiniu būdu), kuria pozityvų klasės mikroklimatą (49 proc. mokytojų mokantis nuotoliniu būdu ir 61 proc. mokantis kontaktiniu būdu), pritaiko ugdymo procesą prie mokinių poreikių.

Apibendrinant, galima teigti, kad mokytojai identifikavo nuotolinio ugdymo sąlygomis kylančius įvairius mokinių emocinius sunkumus bei nuotolinio ugdymo sąlygas, kurios padidino emocinių sunkumų dažnį bei stiprumą. Įžvelgdami mokinių patiriamų sunkumų požymius, mokytojai atpažindavo tiek atvirai demonstruojamus, tiek užslėptus emocinius sunkumus. Mokytojai identifikavo mokinių emocinius sunkumus kaip visaverčio įsitraukimo į ugdymo procesą barjerus, pastebėjo suprastėjusius mokinių emocinių sunkumų įveikos gebėjimus.

Norėdami padėti mokiniams, mokytojai naudojo įvairius veiksmingus būdus, pavyzdžiui, socialinę emocinę ugdymą, emocinę ryšį su mokiniais, mokinių elgesio ir emocinės būklės savirefleksiją ir kt., taip pat taikė ugdymo proceso organizavimo būdus, didinančius mokinių, patiriančių emocinių sunkumų, mokymosi galias.

### **Įtraukiojo ugdymo UDM prielagoje realizavimas COVID-19 pandemijos sąlygomis: edukacinių sunkumų įveikos aspektas**

COVID-19 pandemijos situacija paveikė švietimą visame pasaulyje. Skubus perėjimas iš kontaktinio į nuotolinį ugdymą išbalansavo ugdymo sistemas visais lygmenimis – nuo nacionalinio iki asmeninio (United Nations, 2020). Didžiausius sunkumus šioje situacijoje išgyveno mokiniai, dėl įvairių priežasčių patiriantys mokymosi sunkumų (Reimers, 2021). Pasaulyje atliekami tyrimai atskleidžia mokinių sunkumus dėl technologijų naudojimo, ugdymo prieinamumo, kontaktinio ir nuotolinio mokymosi skirtumų, tarpasmeninio bendravimo stokos, neapibrėžtumo išgyvenimų ir kitų priežasčių (Doyumgaç, Tanhan, Kiyamaz, 2021). Tyrimai rodo, kad nuo to, kokią ugdymo prieigą (įtraukiąją ar tradicinę) taiko mokytojai, organizuodami ugdymo procesą, priklauso mokinių dalyvavimo bendrame mokymosi procese veiksmingumas ir savijauta (Meyer ir kt., 2014; Smith, Chestnutt, 2021; Aas, 2019).

**Tradicinio ugdymo prielagos dominavimas.** Atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad ugdymo procesui persikėlus į nuotolinę erdvę, mokytojai didžiausią dėmesį skyrė naujų įrankių įvaldymui, tačiau ugdymo proceso organizavimą grindė ta pačia, kontaktinio mokymosi metu taikyta tradicinio ugdymo prieiga.

Tai rodo dominuojantis mokinių mokymosi barjerų interpretavimas, kuris yra siejamas su išorine mokinio elgsenos raiška (nenoru mokytis, vengimu, nesąžiningumu), išoriniais dirgikliais, trukdančiais mokiniui mokytis (nesaugi namų aplinka, tėvų negebėjimas suteikti pagalbos savo vaikui) ir žymiai rečiau – su reikalingu pastoliavimu ugdymo procese (dėmesio koncentracijos, skaitymo įgūdžių, pasitikėjimo savimi stoka), t. y. poreikiu modeliuoti ugdymo procesą taip, kad mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai turėtų galimybę dalyvauti kartu su kitais, jiems palankiausiu būdu. Mokytojo nuostata suasmeninti mokinio sunkumus, atsiejant juos nuo ugdymo proceso, kuris gali būti nepalankus visų mokinių dalyvavimui, sukuria mokiniams savarankiškai nenugalimus procesinius barjerus. Jų įveikai būtina išorinė pagalbos teikėjų pagalba, kuri tradicinio (kitaip – frontinio) mokymo metu riboja mokinio mokymosi saviveiksmingumą.

Tradicinio ugdymo praktika, kai mokytojas yra pagrindinis ir betarpiškas mokinio mokymosi vadovas, ugdymo procesui persikėlus į nuotolinio mokymosi erdvę, prarado jos realizavimo galimybę. Mokytojai, nebegalėdami nuolat stebėti mokinių reakcijų ir jų darbo proceso, motyvuoti jų, kurdami tiesioginį santykį, nedelsiant betarpiškai reaguoti, suteikdami grįžtamąjį ryšį, pasijuto praradę pagrindinius ugdymo organizavimo įrankius. Mokiniai, nuolat stebėdami ekrane dominuojantį mokytoją ir neturėdami galimybės aktyviai jungtis į bendrą veiklą, jautė nuovargį ir norą trauktis iš proceso.

Grupinių diskusijų metu išsakytos mokytojų mintys apie pagalbos organizavimą mokiniams, patiriantiems sunkumų dėl SUP, emocinių, socialinių ar kitų priežasčių, rodo, kad dominavo į mokymosi nuotoliniu būdu aplinką perkeltos pagalbos organizavimo individualiai arba mažose grupelėse formos. Trumpalaikė pagalba teikiama šia forma buvo racionali ir padėjo mokiniams įgyti trūkstamų gebėjimų dalyvauti bendrame mokymosi procese arba įveikti susidariusias žinių spragas. Tačiau individuali arba atskirose grupėse teikiama ilgalaikė pagalba, sudarydama sąlygas mokiniui pasiekti aukštesnius akademinis rezultatus, vis tik riboją galimybę ugdytis savireguliatyvaus mokymosi ir dalyvavimo bendrose veiklose gebėjimus. Tais atvejais, kai mokytojai patiki savo dalyką mokyti specialiesiems pedagogams, labiau užtikrinama pagalba mokytojui nei mokiniui. Mokinio atžvilgiu mažiau diskriminuojanti ir mokinio dalyvavimą ribojanti pagalba yra tokia, kai pagalbos specialistai padeda mokiniui, kartu su juo dalyvaudami klasės mokymosi procese. Gaila, bet sutelktųjų grupių diskusijų metu neišryškėjo mokytojo pagalbos traktavimas per



---

modeliuojamą mokymosi procesą be barjerų ir mokymosi aplinką, nors toks proceso organizavimas buvo taikomas. Vadinasi, netiesioginė per mokytojo konstruojamą universalų mokymosi procesą teikiama galimybė sėkmingai mokytis visiems nėra atpažįstama kaip pati racionaliausia, mokinius įgalinanti savireguliatyviai veikti, pagalba.

**Įtraukiojo ugdymo, taikant universalaus dizaino mokymuisi principus, raiška ugdymo procesuose ir mokytojų nuostatose.** Kaip jau minėta, šio tyrimo metu, taikant kokybinius metodus, aptiktos visų mokinių dalyvavimui ir sėkmingam mokymuisi palankios praktikos, kurių efektyvumą patvirtino ir kiekybinio tyrimo metodu vertintas ugdymo procesų veiksmingumas.

Organizuodami ugdymo procesus, mokytojai taikė mokinius į mokymosi veiklą įtraukiančius būdus, skatindami pozityvias emocijas ir veikdami biologinius mokymuisi reikšmingus procesus. Mokytojo laikysena, turinio aktualizavimas mokinių patirties kontekste, informacijos pateikimas skirtingo modalumo pojūčiams ir suvokimui, sudarė sąlygas prisitaikyti ir sėkmingai dalyvauti skirtingus poreikius turintiems mokiniams. Mokytojai, išskirdami veiksmingo ugdymo proceso atvejus, nurodė mokinių sėkmės pabrėžimą, kaip komponentą, turintį ypač stiprų poveikį įsitraukimui į mokymosi veiklą. Sėkmės išgyvenimų patirtys buvo modeliuojamos per sėkmingų mokymosi momentų pabrėžimą, sėkmingus mokymosi rezultatus perduodami per artimuosius, sudarydami sąlygas patirti viešos sėkmės išgyvenimus ir siekti kolektyvinės sėkmės.

Pedagogai pateikia sėkmingo pažeidžiamų grupių mokinių dalyvavimo ugdymo procese atvejus, kai buvo modeliuojamas universalus ugdymo procesas. Tyrimo dalyviai išskiria veiksmingus šio proceso komponentus:

- Mokinių lyderystė, kuri užtikrinama įtraukiant mokinius į mokymosi proceso modeliavimą. Mokinių lyderystė realizuojama kolektyviniu lygmeniu, kartu su mokiniams modeliuojant mokymosi procesą, ir asmeniniu lygmeniu, sudarant galimybę mokiniams pasirinkti iš kelių pasiūlytų sau palankiausią mokymosi būdą; mokymosi lygmenį, siekiant asmeninio rezultato; būdą, kuriuo pademonstruos savo žinojimą. Mokytojai modeliavo mokymosi situacijas, kurios stiprina mokinio savikontrolę, pavyzdžiui, galimybė siekti aukščiausio asmeninio rezultato, atsižvelgiant į tarpinius rezultatus ir tobulinant savo darbą iki asmeniškai priimtino geriausio. Mokytojo suteikta teisė mokiniams dalyvauti mokymosi modeliavimo procesuose leidžia mokiniui suprasti savo mokymosi poreikius, galimybes ir atrasti epizodus,

kada jis gali dalyvauti kartu su visais, o kada individualiai, suprasti reikalingos pagalbos poreikius, sąmoningai veikti mokymosi procesuose. Šį būdą taikantys mokytojai diferencijavimą sieja su ugdymo proceso modifikacijomis, kurios užtikrina visų mokinių dalyvavimo bendroje mokymosi patirtyje galimybę.

- Mokymasis bendradarbiaujant. Jį mokytojai nuotolinio mokymosi metu siejo su bendradarbiavimu grupėse. Šio mokymosi būdo veiksmingumas pagrindžiamas: mokymusi heterogeniškoje grupėse, remiant vieni kitų žinojimą; homogeniškoje grupėse, kartu siekiant rezultato tuo pačiu lygmeniu; giliau pažįstant vieni kitų asmenines galimybes; priimant bendrus sprendimus ir apsisprendimus. Bendradarbiaujantis mokymasis įgalina mokinius kolektyviniam žinių modeliavimui ir tarpasmeninei pagalbai natūraliomis sąlygomis mokymosi procese.

- Kūrybinis mokymasis mokytojų diskurse atsiskleidė kaip ypač palankus, įtraukiantis ir transformuojantis mokymasis. Jis formuoja ne tik mokinių, bet ir mokytojo nuostatas, atskleidžia mokinio galias ir gebėjimus, panardina į mokymosi procesą, drąsina peržengti įprastas ribas ir ieškoti naujų, dar neatrastų patirčių.

- Savireguliatyvus mokymasis, kurio mokymosi praktikoje siekė mokytojai, taikydami apversto mokymosi būdus ir leisdami mokiniams savarankiškai ieškoti informacijos, gilintis į naujas žinias, o paskui dalytis savo patyrimu ir jį gilinti. Kaip labai veiksmingą savireguliatyvų mokymąsi skatinantį būdą mokytojai nurodo vieni kitų mokymo organizavimą ir realizavimą, leidžiantį suprasti mokymosi procesą iš jo organizatoriaus perspektyvos. Pedagogai pabrėžia giluminio analizuojamų reiškinų supratimo svarbą ne tik kokybiškam žinojimui, bet ir mokymosi motyvacijai. Mokytojai, taikydami savireguliatyvaus mokymosi būdus, suprato mokytojo ir mokinių dominavimo lygmens svarbą, sudarant sąlygas mokiniams būti aktyviais proceso dalyviais.

Šio tyrimo rezultatai, atlikus kiekybinių ir kokybinių duomenų analizę, atskleidė stiprų savireguliatyvaus mokymosi poveikį sėkmingam mokymuisi. Gaila, kad nuotolinio mokymosi metu šios gerosios mokytojų patirtys nebuvo dominuojančios, tačiau jos skatina gilesnei aptiktų reiškinų analizei ir ugdymo praktikos tobulinimui.

**Savireguliatyvaus mokymosi skatinimas kaip įtrauktį ir mokymosi sėkmę didinantis veiksnys.** Atliktas tyrimas atskleidė mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių patiriančių mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymo(si) aktualumą. Savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymasis yra kaip mokymosi sunkumų turinčių mokinių įsitraukimą į bendrą

---

ugdymosi procesą bei dalyvavimą jame skatinantis ir mokymosi sėkmę didinantis tvarus veiksnys. Nepakankami savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai trukdo mokiniui sėkmingai įsitraukti ir dalyvauti mokymosi procese bei pasiekti mokymosi rezultatų pagal savo gebėjimus.

Tyrimo metu iškeltos šios su savireguliatyvaus mokymosi gebėjimais susijusios problemos:

- Mokytojai geba identifikuoti mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų trūkumą kaip asmeninę mokinio problemą, tačiau nepakankamai gerai identifikuoja visus savireguliatyvaus mokymosi komponentus bei gebėjimus.

- Mokytojai lengviau identifikuoja mokymosi sunkumus, kylančius dėl savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stokos, nei pačius savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus.

- Savireguliatyvų mokinių mokymąsi mokytojai dažniausiai sieja su savarankišku mokinių mokymusi be aktyvaus mokytojo vaidmens, todėl sumažėja savireguliatyvaus mokymosi veiksmingumas, didinantis įtrauktį į bendrą ugdymosi procesą ir užtikrinantis pasiekimus pagal mokinių gebėjimus.

- Mokytojai neintegruoja savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymo(si) į kasdienį kontaktinio ar nuotolinio mokymosi procesą, todėl šių gebėjimų ugdymasis yra savaeigis, vieni mokiniai išsiugdo gerus savireguliatyvaus ugdymosi gebėjimus, kitų šie gebėjimai – riboti.

- Mokytojai dažnai yra įsitikinę, kad mokymosi sunkumų dėl SUP turintys mokiniai negali išsiugdyti savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų, todėl net nebando padėti mokiniams šiuos gebėjimus išsiugdyti, nors tarptautiniai tyrimai rodo, kad elementarius savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus išsiugdyti gali net intelekto sutrikimų turintys mokiniai.

- Mokytojai neieško konkrečių ugdymo būdų ar ugdymo proceso organizavimo variantų, kurie padėtų mokymosi sunkumų turintiems mokiniams ugdytis savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus, nes yra įsitikinę, kad mokymosi sėkmę užtikrina tik vadovavimas jų mokymuisi žingsnis po žingsnio.

- Perėjimas į nuotolinį mokymąsi COVID-19 sąlygomis ypač išryškino mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stoka, tarsi „atvėrė“ akis mokytojams, tačiau ji išlieka aktuali ir kontaktinio mokymosi metu.

*Sutelktosios grupės diskusijos su mokyklų mokytojais, vadovais ir švietimo pagalbos specialistais atskleidė, kad mokytojai pastebi, jog nuotolinio mokymosi metu*

mokiniams sėkmingai mokytis labai trukdė savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų trūkumas. Vis tik mokytojai dažniau identifiko mokymosi sunkumus, kylančius dėl savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stokos (pvz., vaikai atidėlioja savarankiškų darbų atlikimą ir jie kaupiasi, tuomet trūksta laiko juos atlikti), o ne pačius ribotus savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus: orientavimąsi į mokymosi tikslą, veiksmingas užduočių atlikimo strategijas, aktyvinimo kontrolę (kai aktyvinamas veikimas, kurį norisi atidėlioti, jo vengti), slopinimo kontrolę (kai slopinamos pagundos užsiimti kuo nors malonesniu), emocijų reguliavimo gebėjimus, dėmesio reguliavimo gebėjimus, mokymosi būdų įsivertinimą bei jų veiksmingumo ir tikslo pasiekimo reflektavimą, pagalbos ieškojimo gebėjimus ir kt. Mokytojai neblogai identifiko tik planavimo ir laiko valdymo gebėjimus, kaip savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus. Mokytojai atkreipia dėmesį, kad mokymosi sunkumų dėl SUP turinčių mokinių, pvz., mokinių, turinčių dėmesio koncentracijos problemų, savireguliatyvus mokymasis, mokantis nuotoliniu būdu, dar labiau suprastėjo.

Kai kurie mokytojai sutelktosios grupės diskusijų metu identifiko nuotolinio ugdymo proceso organizavimo silpnąsias puses, padidinusias mokymosi sunkumus dėl ribotų savireguliatyvaus ugdymosi gebėjimų. Iškelta tarp mokyklos bendruomenės nesuderintų virtualių mokymosi aplinkų, platformų, įrankių įvairovė, kai kiekvienas mokytojas naudoja skirtingas IKT aplinkas ir priemones, o mokiniui reikia susiorientuoti jose visose. Taip pat iškelta mokytojo vaidmens, savalaikio grįžtamojo ryšio, savalaikės pagalbos, pastoliavimo nebuvimo problema, palaikant ir skatinant savireguliatyvų mokymąsi, didinantį mokinio įtrauktį bei dalyvavimą mokymosi procese. Tačiau esminių nuotolinio ugdymo proceso organizavimo problemų, mažinančių mokinių įtrauktį ir dalyvavimą bendrame ugdymosi procese bei didinančių mokymosi sunkumus dėl ribotų savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų, mokytojai neižvelgė.

Sutelktosios grupės diskusijų medžiaga atskleidė, kad **mokytojai renkasi netinkamą kryptį mokymosi sunkumams dėl savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stokos įveikti**: norėdami pašalinti dėl savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stokos kylančius mokymosi sunkumus, stiprina nuolatinę išorinę kontrolę tiek pamokose, tiek ir namuose, o ne ieško būdų, kaip savireguliacijos gebėjimų ugdymąsi įtraukti į kasdienį įtraukų ugdymo procesą. Paauglystė yra labai jautrus laikotarpis, kuomet protestuojama prieš bet kokią išorinę kontrolę, todėl vadovavimas mokinių mokymosi veiklai žingsnis po žingsnio ir sustiprinta tėvų

---

kontrolė namuose tik menkina mokinių mokymosi motyvaciją. Būtina keisti problemos sprendimo kryptį – reikia identifikuoti, kurie mokinio savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai yra riboti, silpnai išplėtoti ir ieškoti būdų, kaip organizuoti ugdymo procesą, kuris įtrauktų mokinių į bendrą mokymąsi, palaikytų jo dėmesį ir dalyvavimą, tuo pačiu sudarytų palankias prielaidas ribotų savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų plėtojimui.

*Remiantis sutelktosios grupės diskusijos ir mokytojų paskatintų mokinių refleksijų apibendrintais duomenimis*, atskleistas mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimo, mokantis nuotoliniu būdu, fenomenas, turintis skirtingas gilėjimo fazes: dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos; nutilimas; nematomumas; pasimetimas; demotyvacija, apatija; socialinių ryšių praradimas; išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas. Mokinio atsitraukimo fenomeno formavimesi ir gilėjime itin svarbūs riboti savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai. Lyginant mokytojų ir mokinių perspektyvas, paaiškėjo, kad mokytojai identifikuoja tik dalį silpnai susiformavusių mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų, kurie aktualūs šio fenomeno formavimuisi: orientacijos į mokymosi tikslą silpnumą, nepakankamus nuotaikų valdymo, mokymosi aplinkos struktūravimo gebėjimus. O mokiniai atskleidžia daug platesnį šių gebėjimų stokos spektrą. Be mokytojų identifikuotų ribotų mokinių gebėjimų, pabrėžia neveiksmingas užduočių atlikimo strategijas, nepakankamus laiko valdymo gebėjimus, slopinamosios ir aktyvinamosios kontrolės silpnumą, dėmesio reguliavimo silpnumą, pagalbos ieškojimo gebėjimų stoką. Mokiniai ir mokytojai skirtingai interpretuoja kelius, kurie padėtų įveikti atsitraukimo fenomeną stiprinančių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų trūkumą: mokytojai orientuojasi į išorinės kontrolės stiprinimą, o mokiniai pabrėžia suaugusiųjų kontrolės vengimą. Mokinių požiūriu, jiems padėtų įtraukiantis, aktualus, prasmingas, aktyvų dalyvavimą skatinantis, o ne tradicinis, kuomet kalba daugiausia mokytojas, nuobodus, monotoniškas nuotolinis mokymasis; padėtų nuotolinio mokymosi barjerų šalinimas, žinojimo spragas ir demotyvaciją dėl prastų rezultatų įveikti padedantis pastoliavimas; padėtų sukurtos pagalbos gavimo galimybės, tarp kurių ypač aktualus bendras mokymasis su kitais mokiniais; padėtų sėkmės patyrimas ir kitos pozityvios mokymosi procesą lydintios emocijos. Matyti, kad mokiniai tikisi įtraukiojo ugdymo proceso, kuris paprastai sukuria galimybes kiekvienam mokiniui įsitraukti į bendrą ugdymosi procesą ir yra palankus savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų plėtočiai. Vis tik nemažai mokytojų tarsi negirdi

mokinių balso ir toliau organizuoja tradicinį, mokytojo kontroliuojamą mokymo procesą. Tradicinio mokymo praktikas, labai nepalankias aktyviam įtraukiam mokymuisi, šie mokytojai perkėlė ir į „kompiuterius“, t. y. į nuotolinį ugdymą. Šios praktikos buvo labai nepalankios mokymosi sunkumų turintiems mokiniams, t. y. padidino ugdymo proceso neprieinamumą ir atsitraukimą iš jo. Tik nedidelė dalis mokytojų nuotolinio ugdymo sąlygomis, kaip jau minėta anksčiau, tinkamai organizavo įtraukųjį ugdymo procesą.

*Tarptautinis Baltijos šalių anketinis tyrimas*, kuris buvo skirtas atskleisti skirtingų ugdymo proceso organizavimo praktikų, mokytojų edukacinių sprendimų poveikį mokinių pasiekimams pagal savo gebėjimus įgyti, taip pat atskleidė didelę savireguliatyvaus bendradarbiaujančio ugdymo vertę. COVID-19 pandemijos sąlygomis, ugdymo procesą labai greitai transformavus iš kontaktinio į nuotolinį, nemažai mokytojų taikomų edukacinių praktikų tapo neveiksmingos. O įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas, grindžiamas savireguliatyvaus bendradarbiaujančio mokymosi skatinimu, užtikrina ugdymo proceso tvarumą kritinėje COVID-19 situacijoje, t. y. turi pozityvų poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams visose Baltijos šalyse, vykstant nuotoliniam mokymuisi, o Lietuvoje ir Latvijoje – vykstant ir kontaktiniam mokymuisi.

Apibendrinant, galima teigti, kad įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas, grindžiamas savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų skatinimu, yra tas veiksnys, kuris užtikrina ugdymo proceso tvarumą įvairiose aplinkose – stabiliose ir nestabiliuose, kontaktinėse ir nuotolinėse, skirtinguose socialiniuose ir kultūriniuose kontekstuose. Savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų skatinimu grindžiamas įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas yra priimtinas mokymosi sunkumų turintiems mokiniams, padeda jiems įveikti mokymosi sunkumus ir pasiekti optimalių pagal jų gebėjimus rezultatų.

Įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas turi dvikryptę eigą: įtraukiojo ugdymo procesas kuria galimybes mokinių įsitraukimui, aktyviam dalyvavimui, giliam supratimui, sėkmės išgyvenimui, savo asmeninių mokymosi tikslų ir taikytų mokymosi būdų reflektavimui, t. y. paremia ir plėtoja mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus, o išplėtoti mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai padeda mokiniams išvelgti asmeninę mokymosi prasmę, stiprina mokymosi motyvaciją,

---

padeda prisiimti asmeninę atsakomybę už savo mokymąsi, t. y. didina mokinio įsitraukimą į mokymosi procesą.

Siekiant mokymosi sunkumų dėl SUP turinčių mokinių visaverčio įtraukiojo ugdymosi, būtina tikslingai plėtoti jų savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus pagal jų galimybes. Modeliuojamas jau susiformavusius mokinio gebėjimus palaikantis įtraukiojo ugdymo procesas, identifikuojami gebėjimai, kuriuos mokiniai galėtų stiprinti ar pradėti ugdytis artimiausiu metu, taikomas besiformuojančių gebėjimų pastoliavimas įtraukiojo ugdymo procese.

Būtina plėtoti orientavimąsi į asmeninį mokymosi tikslą, planavimo gebėjimus, mokiniui veiksmingų užduočių atlikimo strategijų ar būdų atpažinimą, pasirinkimą ir taikymą, laiko valdymo gebėjimus, aktyvinimo kontrolę (atidėliojimo vengimas), slopinimo kontrolę (pagundų valdymą), emocijų reguliavimo gebėjimus, dėmesio reguliavimo gebėjimus, mokymosi būdų veiksmingumo ir tikslo pasiekimo reflektavimą, pagalbos ieškojimo ir pasinaudojimo pagalba gebėjimus ir kt.

## **Diskusija**

Šio tyrimo metu atskleistas mokymosi sunkumų turinčio mokinio atsitraukimo fenomenas mokantis nuotoliniu būdu kaip naujas reiškinys, susiformavęs mokiniams mokantis kritinėmis COVID-19 pandemijos sąlygomis. Šis reiškinys formuojasi dėl mokymosi sunkumų turinčių mokinių skaitmeninės atskirties, mokymosi namuose bei nuotoliniu būdu sąlygų, sutrikus kontaktinio švietimo pagalbos teikimo sistemai dėl karantino. Jis pasižymi įvairaus gilumo fazėmis, kurioms reikštingos sąlygos susikuria tik mokantis nuotoliniu būdu. Kiti anksčiau atlikti tyrimai atskleidžia sudėtingą COVID-19 pandemijos situaciją, kuriančią dvigubo nepalankumo sąlygas pažeidžiamų grupių mokinių dalyvavimui mokymosi procese (Skipp, Smith, Wall, 2021). Būtent šios sąlygos provokuoja atsitraukimo fenomeno atsiradimą. Mokslininkų atliktuose tyrimuose vardijami atskiri sunkumai, su kuriais susidūrė pažeidžiamų grupių mokiniai karantino ir nuotolinio mokymosi sąlygomis: skaitmeninė atskirtis, padidėjusi socialinė izoliacija, laiko valdymo problemos, dienos ritmo nebuvimas, momentinės pedagogo paramos nebuvimas, mokymosi pažangos sulėtėjimas (Queiroz, Simonette, Spina, 2021; Skipp ir kt., 2021), nerimas, baimė dėl ateities, baimė susirgti (Melo, Simões, 2021). Dalis šių sunkumų būdingi atskiroms mūsų atskleisto mokinio atsitraukimo fenomeno fazėms. Kita vertus, užsienio tyrimuose mokinio atsitraukimo fenomenas kaip holistinis reiškinys neaprašytas.

Šioje knygoje išskirtam mokinių atsitraukimo fenomenui artimiausias yra Hlioui, Aloui ir Gargouri (2021) tyrimas, kuriame analizuojama pažeidžiamų grupių besimokančiųjų iškritimo iš ugdymo proceso problema, vertinant jų elgesio indikatorius, tokius kaip atkaklumas, autonomiškumas (interpretuojamas kaip savivaldis mokymasis), įsipareigojimas (įsitraukimas), motyvacija, kaip galinčius prognozuoti jų iškritimo galimybę. Tačiau šis tyrimas labiau orientuotas į iškritimo prognozavimo metodų bei rodiklių paiešką nei paties reiškinio analizę. Be to, aprašytas fenomenas pabrėžia ne mokinio savybes, o edukacinių bei socialinių sąlygų poveikį pažeidžiamų mokinių atsiribojimui mokantis.

Atskleisti tvaraus ugdymo proceso modeliavimo veiksniai, užtikrinantys bendrojo ugdymo mokyklų pažeidžiamų grupių mokinių optimalius pasiekimus kritinėse ugdymo transformacijų situacijose.

Mokytojų veiklos patirties COVID-19 sąlygomis tyrimo rezultatai parodė, kad įtraukiojo ugdymo proceso modeliavimas, grindžiamas savireguliatyvaus bendradarbiaujančio mokymosi skatinimu, užtikrina ugdymo proceso tvarumą kritinėje COVID-19 situacijoje, t. y. turi pozityvų poveikį visų pažeidžiamų grupių mokinių optimaliems pagal gebėjimus pasiekimams visose Baltijos šalyse, vykstant nuotoliniam mokymuisi, taip pat Lietuvoje ir Latvijoje, vykstant kontaktiniam mokymuisi. Kitas veiksnys, galintis užtikrinti ugdymo proceso tvarumą, yra ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant mokymosi barjerus. Toks Universalus dizaino mokymuisi (UDM) principais modeliuojamas ugdymo procesas turėjo pozityvų poveikį visų trijų pažeidžiamų grupių mokinių pasiekimams Estijoje ir mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) ir socialinių priežasčių, pasiekimams Lietuvoje kontaktinio ugdymo metu. Tyrimai, analizuojantys UDM prieigos veiksmingumą, nurodo šiais principais grindžiamo mokymosi įtaką mokinių gebėjimams vystyti įprastomis mokymosi sąlygomis (Capp, 2017; Dalton, 2017; Finnegan, Dieker, 2019). Atliktas tyrimas atskleidžia, kad savireguliatyvaus bendradarbiaujančio mokymosi principų taikymas užtikrina ugdymo procesų įtakos mokinių pasiekimas tvarumą, veikiant nepalankiems aplinkos veiksniams. Ugdymo sistemoms staiga persikėlus iš kontaktinio į nuotolinį mokymąsi, šio ugdymo principo poveikis mokinių pasiekimams išlieka reikšmingas visose trijose šalyse visų trijų pažeidžiamų grupių mokiniams: mokiniams, patiriančiams mokymosi barjerus dėl SUP, emocinių ir socialinių sunkumų. O kitų tyrimų (Reimers, 2021; Basham, Blackorby, Marino, 2020) rezultatai rodo, kad neplėtojant



---

mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų, skubios transformacijos iš kontak-  
tinio į nuotolinį mokymąsi metu ugdymo procesai prarado veiksmingumą.

Nustatyta, kad skaitmeninių technologijų naudojimas įsitraukimui į mokymosi  
procesą turi teigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP ir  
socialinių priežasčių, pasiekimams. Skaitmeninių įgūdžių ugdymo ir skaitmeninio  
pastoliavimo veiksnys turi pozityvų poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sun-  
kumų dėl SUP, pasiekimams. Kitų autorių atlikti tyrimai leidžia daryti prielaidas  
apie galimas neveiksmingo skaitmeninių technologijų naudojimo įsitraukimui ir  
pastoliavimui priežastis: priemonių įvairovės nuotoliniam mokymuisi stoka (Erss  
ir kt., 2021, Bozkurt ir kt., 2020), metodų įvairovės mokymosi organizavimui nuo-  
toliniu būdu stoka (Tammets ir kt., 2021), kryptingo priemonių pritaikymo nuotoli-  
niam mokymuisi nebuvimas (Mägi, 2021).

Mokymosi barjerų identifikavimas, kuris, remiantis UDL prieiga, turėtų padėti  
mokytojams eliminuoti išvelgtus mokymosi proceso barjerus, Lietuvos nuotolinio  
ugdymo kontekste turėjo neigiamą poveikį mokinių, patiriančių mokymosi sun-  
kumų dėl SUP ir socialinių priežasčių, pasiekimams. Lietuvos švietimo sistema yra  
aktyvios transformacijos procese įtraukiojo ugdymo link (LR Švietimo įstatymas),  
todėl pedagogams pritrūko patirties sėkmingas įtraukiojo kontakcinio ugdymo  
praktikas transformuoti į veiksmingas e. įtraukiojo ugdymo praktikas (Parmigiani  
ir kt., 2021).

Taigi, COVID-19 kontekste vykstančiose kritinėse švietimo transformacijose  
Baltijos šalių nuotolinio ugdymo procesų tvarumą užtikrino savireguliatyvaus  
bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas. Galima daryti prielaidą, kad švietimo  
sistemos, kuriose ugdymo procesas modeliuojamas remiantis savireguliatyvaus  
ir bendradarbiaujančio mokymosi praktikomis, sudarys galimybes pažeidžiamų  
grupių mokinių optimaliems pasiekimams pagal gebėjimus plėtotis.

Nustatytas individualios kontaktinės švietimo pagalbos sistemos transformavi-  
mosi į e. įtraukties prieigą prielaidų atskleidimas.

Atliktas tyrimas atskleidė, kad mokantis nuotoliniu būdu, transformavosi švie-  
timo pagalbos teikimas mokiniams. Mokantis kontaktiniu būdu dominavusi indivi-  
dualio specialisto pagalba mokiniui arba mažai mokinių grupei, „išėmus“ iš bendro  
mokymosi proceso, buvo perkelta į nuotolinio mokymosi aplinką. Nors mokinsys,  
kuriam teikiama tokio pobūdžio pagalba, pasiekia tam tikrą akademinį rezultatą,  
tačiau tai dar labiau sustiprina SUP turinčių mokinių atskirtį ir apriboja galimybę

ugdysis bendro mokymosi gebėjimus. Mokinių mokymo perdavimą specialiajam pedagogui galima labiau traktuoti kaip pagalbą mokytojui, o ne mokiniui. Atliktas tyrimas atskleidė kitos daug pažangesnės pagalbos teikimo priegos pirmąsias prielaidas Lietuvoje. COVID-19 karantino sąlygomis, atsirado naujas, pažangus e. įtraukties formos komponentas – specialisto pagalbos teikimas mokiniui, kartu su juo dalyvaujant bendrame nuotolinio ugdymo procese. Parmigiani ir kt. (2021) nurodo, kad e. įtraukties veiksmingumas priklauso nuo technologijų prieinamumo ir jų naudojimo, ryšių su šeima stiprumo, pedagogų bendradarbiavimo, taikomų virtualaus mokymo strategijų. Page ir kt. (2021) teigimu, svarbu, kad nuotolinio mokymo metu mokytojas padėtų mokiniams palaikyti ryšį su mokykla, aktyviai skatindamas mokytojo, mokinio ir bendramokslų tarpusavio sąveikas. Atlikto tyrimo pagrindu pateikta rekomendacija švietimo strategams ir mokyklų vadovams plėtoti naujas, pažangias e. įtraukties formas, tokias kaip mokinio, dėl tam tikrų priežasčių besimokančio namuose, dalyvavimas nuotoliniu arba mišriu būdu bendrame ugdymo procese su klase (iš dalies keičiant arba išplečiant mokymosi namuose sąlygas), specialisto pagalbos teikimas mokiniui, kartu su juo dalyvaujant bendrame nuotolinio arba mišraus ugdymo procese.

Tyrimas atskleidė įtraukiojo ugdymo, taikant universalus dizaino mokymuisi principus, raišką mokytojams neįprastomis sąlygomis – nuotolinio ugdymo procese. Taikant kokybinius metodus, aptiktos visų mokinių dalyvavimui ir sėkmingam mokymuisi palankios praktikos.

Organizuodami ugdymo procesus, mokytojai taikė mokinius į nuotolinę mokymosi veiklą įtraukiančius būdus, skatindami pozityvias emocijas. Mokytojo laikysena, turinio aktualizavimas mokinių patirties kontekste, informacijos pateikimas skirtingo modalumo pojūčiams ir suvokimui, sudarė sąlygas prisitaikyti ir sėkmingai dalyvauti skirtingus poreikius turintiems mokiniams. Mokytojai įvardijo mokinių sėkmės pabrėžimą, kaip komponentą, turintį ypač stiprų poveikį įsitraukimui į mokymosi veiklą. Mokytojai žinutes apie mokinio patirtą sėkmę mokantis perduodavo per tėvus, taip sustiprindami sėkmės išgyvenimą ir į mokymosi veiklą labiau įtraukdami ne tik vaikus, bet ir tėvus. Mokytojai modeliavo situacijas viešam patirtos sėkmės išgyvenimui bei kolektyvinės sėkmės patyrimams.

Pedagogai nurodo sėkmingo pažeidžiamų grupių mokinių dalyvavimo ugdymo procese atvejus, kai buvo modeliuojamas universalus ugdymo procesas. Tyrimo dalyviai išskiria veiksmingus šio proceso komponentus: mokinių lyderystę, kuri

---

užtikrinama įtraukiant mokinius į mokymosi proceso modeliavimą, leidžiantį mokiniui suprasti savo mokymosi poreikius, galimybes ir atrasti epizodus, kada jis gali dalyvauti kartu su visais, o kada individualiai, suprasti reikalingos pagalbos poreikius, sąmoningai veikti mokymosi procesuose; mokymasis bendradarbiaujant mokantis nuotoliniu būdu, kuri iš pradžių riboja mokyklų turimos technologinės galimybės ir mokytojų gebėjimų stoka, tačiau vėliau dalis mokytojų veiksmingai naudojo mokinių mokymąsi heterogeniškos grupės, paremiant vieni kitų žinojimą, priimant bendrus sprendimus ir apsisprendimus, bendradarbiaujantis mokymasis įgalina mokinius kolektyviniam žinių modeliavimui ir tarpasmeninei pagalbai natūraliomis sąlygomis mokymosi procese; kūrybinis mokymasis mokytojų diskurse atsiskleidė kaip ypač palankus, įtraukiantis ir transformuojantis mokymasis, atskleidžiantis mokinio galias ir gebėjimus, panardinantis į mokymosi procesą, drąsinantis peržengti įprastas ribas ir ieškoti naujų, dar neatrastų patirčių. Atliktas tyrimas patvirtina mokslininkų (Parmigiani ir kt., 2021; Page ir kt., 2021; Skipp ir kt., 2021; Levterova-Gadjalova, Tsokov, 2021 ir kt.), kurie analizuoja veiksmingas nuotolinio ugdymo praktikas, išvadas, kad mokymosi sunkumų turintiems mokiniams veiksmingiausias yra įtraukusis ugdymo procesas, grindžiamas universalus dizaino mokymuisi principais.

Tyrimas pagilina mokslininkų (Blanden ir kt., 2021; Thandavaraj ir kt., 2021; Ren ir kt., 2021) tyrimų rezultatus, atspindinčius mokinių patiriamus emocinius sunkumus, kaip emocinius mokymosi barjerus, ir jų įveiką ugdymo procese.

Sutelktųjų grupių diskusijose mokytojai identifikavo nuotolinio ugdymo sąlygomis kylančias stipresnes nei įprasta, ne visada adekvačias realiai situacijai mokinių emocines reakcijas (nerimą, jaudulį, baimę, pyktį, pasimetimą). Ren ir kt. (2021) pabrėžia labai paveiktą mokinių psichinę sveikatą, dėl mokymosi naudojant nuotolines technologijas, kurios tapo visaverčio išitraukimo į ugdymosi procesą barjeriais. Šis klausimas domino ir kitus mokslininkus. Kirsch ir kt. (2021) analizavo mokinių savijautą, mokantis nuotoliniu būdu, ir šios mokymosi formos tinkamumą. Šio tyrimo metu buvo konstatuoti suprastėję mokinių emocinių sunkumų įveikos gebėjimai. Mokinių refleksijos aktualizavo internetinių patyčių problemą, kaip aktyvaus dalyvavimo nuotoliniame ugdymo procese barjerą, atskleidamos patyčių baimę dėl išvaizdos, savo balso skambesio, namų aplinkos, galimos klaidos ar nesėkmės, užstrigusio vaizdo keistoje pozijoje, mano, kad kažkas juos fotografuoja, filmuoja, daro įrašą ir tyčiojasi. Taip pat atskleisti įvairūs būdai, kaip mokytojai

padeda mokiniams įveikti emocinius sunkumus: mokytojai praktikuoja socialinį emocinį ugdymą, emocinio ryšio su mokiniais palaikymą, mokinių elgesio ir emocinės būklės savirefleksiją, lankstų reagavimą į mokinių emocinius poreikius.

Tyrimas atskleidė dvikrypčio verslo ir edukologų bendradarbiavimo, kuriant ir adaptuojant inovatyvias skaitmenines priemones, stoką.

Atskleista, kad verslo įmonės dirba su mokyklomis bei teikia joms edukacinius produktus ir paslaugas, padedančias mokytojams kurti inovatyvią, mokytis skatinančią, ugdymo procesą praturtinančią aplinką, tačiau komunikavimo procesas yra vienkryptis, inicijuotas verslo įmonių. Stokojant abipusio edukologų ir verslo bendradarbiavimo, pasigendama priemonių, kurios leistų kurti lanksčias, įtraukias, įgalinančias, mokymosi barjerus padedančias eliminuoti aplinkas pamokoms.

## LITERATŪRA

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 1(15). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Basham, J. D., Blackorby, J. T., Marino, M. T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18, 71–91.
- Blanden, J., Crawford, C., Fumagalli, L., Rab, B. (2021). School closures and children's emotional and behavioural difficulties. *Essex: ISER*. <https://doi.org/10.5526/misoc-2021-005>
- Bozkurt, A., Insung Jung, Junhong Xiao, Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., 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. (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>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791–807.
- Dalton, E.M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9, 17–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160465>.
- Doyumgaç, I., Tanhan, A., Kiyamaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166–190.
- Erss, M., Lauristin, M., Loogma, K., Sarv, E. S., Sirp, L. (2021). The second COVID-19 spring from the perspectives of students, teachers, and parents: The follow-up study of Estonian distance learning. Tallinn, Tartu: Estonian Education Forum.

- 
- Finnegan, L. A., Dieker, L. A. (2019). Universal design for learning-representation and science content: A pathway to expanding knowledge, understanding, and written explanations. *Science Activation*, 56, 11–18.
- Hlioui, F., Aloui, N., Gargouri, F. (2021). A withdrawal prediction model of at-risk learners based on behavioural indicators. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 16(2), 32–53. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2021030103>
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P., Neumann, S., Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 100049. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Levterova-Gadjalova, D., Tsokov, G. (2021). Model of Inclusive Education for Students with SEN in COVID 19 Conditions. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July 11777–11783
- Mägi, E. (2021). The school year 2020-2021 in Estonia during COVID-19: country report, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/52883>
- Meyer, A., Rose, D. H. Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.
- Melo, M., Simões, F. (2021). Lockdown impact on adolescent students. In *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 5223–5227). IATED.
- Nakachi, K., Kawabe, K., Hosokawa, R., Yoshino, A., Horiuchi, F., Ueno, S. (2021). Differences in psychological and behavioral changes between children following school closure due to COVID-19. *Hindawi Psychiatry Journal*, 32, 1–6. <https://doi.org/10.1155/2021/556773>
- 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), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Queiroz, V., Simonette, M., Spina, E. (2021). Collaborative Learning and the Challenges in the Virtual Environment. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*, 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> July 7422–7425
- Reimers, F. M. (2022) Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. Primary and Secondary Education During Covid-19 Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. *Springer*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1)
- Reimers, F. M. (Ed.) (2021) Conclusions and Implications. In Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic, *Springer*, Open Access, p p. 461–475: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Ren, Z., Xin, Y., Ge, J., Zhao, Z., Liu, D., Ho, R., Ho, C. (2021). Psychological impact of COVID-19 on college students after school reopening: A cross-sectional study based on machine learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 641806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641806>
- Rupšienė L. (2007). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėdos universitetas.

- Skipp, A., Smith, S., Wall, D. (2021). Learning from the COVID crisis for educating children and young people with SEN/disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 168–184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12513>
- Smith, S. J., Rao, K., Lowrey, K. A., Gardner, J. E., Moore, E., Coy, K., Marino, M., Wojcik, B. (2019). Recommendations for a national research agenda in UDL: Outcomes from the UDL-IRN preconference on research. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(3), 174–185. <https://doi.org/10.1177/1044207319826219>
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.-J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., Sirk, M. (2021). Eriolukorrast tingitud distantõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile. Vahearuanne [Experiences of distance learning due to an emergency situation and its impact on the Estonian general education system. Interim report]. Tallinn University.
- Thandavaraj, E., Gani, A., Khalid, M., Nasir, K. (2021). A review of psychological impact on students online learning during Covid-19. *Malaysia. Creative Education*, 12, 1296–1306. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.126097>
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., Economides, A. (2021). Negative emotions, cognitive load, acceptance, and selfperceived learning outcome in emergency remote education during COVID19. *Education and Information Technologies*, 12, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10604>.
- United Nations (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. 2020 August. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

---

# IŠVADOS

*Ona Monkevičienė, Alvyra Galkienė, Lina Kaminskienė*

Tyrimas atskleidė mokinių ugdymosi sunkumų emocines bei edukacines priežastis kontaktinio ir nuotolinio ugdymo aplinkose.

1. Mokytojai identifikavo nuotolinio ugdymo sąlygomis kylančias stipresnes nei įprasta, ne visada adekvačias realiai situacijai mokinių emocines reakcijas (nerimą, jaudulį, baimę, pyktį, pasimetimą) dėl mokymosi, naudojant nuotolines technologijas, kurios tapo visaverčio įsitraukimo į ugdymosi procesą barjeriais. Taip pat buvo konstatuoti suprastėję mokinių emocinių sunkumų įveikos gebėjimai.

2. Mokytojų refleksijos su mokiniais aktualizavo internetinių patyčių problemą, kaip aktyvaus dalyvavimo nuotoliniame ugdymo procese barjerą, atskleidžiantį patyčių baimę dėl išvaizdos, savo balso skambesio, namų aplinkos, galimos klaidos ar nesėkmės, užstrigusio vaizdo keistoje pozoje, manymo, kad kažkas juos fotografuoja, filmuoja, daro įrašą ir tyčiojasi.

3. Mokytojų nuomone, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai skubaus perėjimo prie nuotolinio mokymosi kontekste yra labiau pažeidžiami dėl turimų individualių ugdymosi poreikių, gebėjimų greitai įvaldyti skaitmenines technologijas stokos, nutolusios specialistų pagalbos mokantis, ribotų namų aplinkos galimybių paremti mokymąsi, socialinių ryšių su bendramoksliais praradimo.

4. Mokytojų perspektyva grindžiamas tyrimas atskleidė, kad mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų dėl SUP, emocinių ir socialinių priežasčių, mokymosi barjerų identifikuojamas be ugdymo proceso permodeliavimo šiems barjerams pašalinti turi neigiamą stigmatizuojantį poveikį mokinių pasiekimams pagal jų gebėjimus.

5. Atsiskleidė mokytojų nuostata suasmeninti mokinių sunkumus, atsiejant juos nuo ugdymo proceso. Dėl šios priežasties, neįžvelgiamas ryšys tarp tokio ugdymo proceso organizavimo, kuris kuria mokiniui neįveikiamus mokymosi barjerus, ir tokio ugdymo proceso organizavimo, kuris eliminuoja arba sumažina mokymosi barjerus mokiniui bei leidžia pasiekti pagal savo gebėjimus optimalius rezultatus.

6. Mokytojų ir mokinių patirtys leido identifikuoti mokinių atsitraukimo fenomeną, mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos metu karantino sąlygomis, kai mokinys iš dalies arba visiškai pasitraukia iš mokymosi proceso. Mokinių atsitraukimo fenomenai būdingos gilėjimo fazės: dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos, nutilimas, nematomumas, pasimetimas, demotyvacija, apatija, socialinių ryšių praradimas, išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas.

7. Remiantis mokytojų refleksijomis su mokiniais, mokiniai kaip pagrindinius atsitraukimo fenomeno veiksnius išskiria neįtraukų, nelankstų, tradicinį ugdymo procesą, ribotus savo savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus ir socialinę izoliaciją, o mokytojai – mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, nepalankią socialinę aplinką, dėl karantino atsiradusią socialinių ryšių problemą ir tik iš dalies ugdymo proceso organizavimo problemas.

8. COVID-19 pandemijos kontekste, vykstant nuotoliniam ir kontaktiniam ugdymui, mokytojai aktualizavo didesnę nei įprasta tėvų pagalbą mokiniui poreikį, tačiau siejo jį su mokinio priežiūra, jo kontrole, dienos ritmo užtikrinimu, mokinio motyvavimu mokytis, o ne su pagalba mokiniui mokantis. Tarp mokytojų skambėjo mokytojų netikėjimas tėvų gebėjimu racionaliai padėti mokiniui mokytis, o kartais buvo abejojama tėvų sąžiningumu, siekiant geresnio jų vaiko įvertinimo. Tyrimo metu neišryškėjo praktikos, galinčios padėti tėvams tobulinti racionalios pagalbos mokantis gebėjimus.

9. Mokantis nuotoliniu būdu, transformavosi švietimo pagalbos teikimas mokiniams. Mokantis kontaktiniu būdu dominavusi individuali specialisto pagalba mokiniui arba mažai mokinių grupei, išėmus iš bendro mokymosi proceso, buvo perkelta į nuotolinio mokymosi aplinką. Nors mokinys, kuriam teikiama tokio pobūdžio pagalba, pasiekia tam tikrą akademinį rezultatą, tačiau tai dar labiau sustiprina SUP turinčių mokinių atskirtį ir apriboja galimybę ugdytis bendro mokymosi gebėjimus. Mokinių mokymo perdavimą specialiajam pedagogui galima traktuoti kaip pagalbą mokytojui labiau nei mokiniui.

Tyrimas atskleidė, kaip pedagogai numatė ir įveikė galimus vaikų ugdymosi barjerus pakitusiuose emociniuose bei edukaciniuose kontekstuose, taikydami įvairias ugdymo aplinkas ir formas.

10. Sutelktųjų grupių diskusijos atskleidė, kad mokinių nuotolinio mokymosi COVID-19 kontekste barjerus mokytojai yra linkę traktuoti ne kaip ugdymo proceso



---

organizavimo pasekmes, bet kaip išorines priežastis arba mokinio specifinių poreikių ir elgsenos sąlygotus mokymosi barjerus. Kaip išorines priežastis mokytojai mini techninius sunkumus ir kliūtis, nesaugią, mokymuisi nepritaikytą namų aplinką, taisyklių ir darbotvarkės nebuvimą, tėvų negebėjimą suteikti pagalbą savo vaikui, švietimo pagalbos specialistų stoką. Kaip mokinio savybių sąlygotus mokymosi barjerus mokytojai nurodo nepakankamą mokymosi motyvaciją, mokinių nesąžiningumą, manipuliavimą ir išsisukinėjimą, skaitmeninių įgūdžių trūkumą, savivaldžio mokymosi sunkumus, specialiuosius ugdymosi poreikius.

11. Mokytojų patirčių tyrimas atskleidė, kad nuotolinio mokymosi metu mokytojai bandė taikyti jiems įprastas tradicinio mokymo formas ir būdus, tačiau pakitusiomis sąlygomis prarado jų realizavimo galimybę. Tradicinio kontaktinio ugdymo sąlygomis, mokytojas yra pagrindinis ir betarpiškas mokinio mokymosi vadovas, nuolat stebintis mokinių reakcijas ir jų darbo procesą, tiesioginiu asmeniniu santykiu motyvuojantis, betarpiškai ir nedelsiant reaguojantis bei teikiantis grįžtamąjį ryšį. Nuotolinio mokymosi procese mokytojai pasijuto praradę šiuos pagrindinius mokymo organizavimo įrankius. Mokiniai, nuolat stebėdami ekrane dominuojanti mokytoją ir neturėdami galimybės aktyviai jungtis į bendrą veiklą, jautė nuovargį ir norą trauktis iš proceso.

12. Sutelktųjų grupių diskusijos ir veiklos tyrimas atskleidė, kad mokytojai stengėsi taikyti mokinių emocinių sunkumų įveikos būdus: socialinių emocinių sunkumų įveikos gebėjimų ugdymą; pozityvaus, empatiško, paremiančio emocinio ryšio su mokiniais kūrimą; mokinių emocinės savijautos savirefleksiją ir refleksiją; sąlygų emociniam saugumui kūrimą ir palaikymą; pozityvaus klasės mikroklimato kūrimą; lankstų reagavimą į mokinių emocinius poreikius; bendro mokinių mokymosi, kaip emocinę įtampą mažinančios ir socialinius ryšius stiprinančios priemonės, taikymą.

13. Sutelktųjų grupių diskusija ir veiklos tyrimas atskleidė dalies mokytojų mokinių įsitraukimui ir dalyvavimo skatinimui taikytus veiksmingus įtraukiojo ugdymo būdus. Mokytojai naudojo mokinių sudominimo būdus, tokius kaip mokytojo nusiteikimą susitikti su mokiniais; mokymosi turinio aktualizavimą mokinių patirties kontekste; informacijos pateikimą skirtingo modalumo pojūčiams ir suvokimui, taip pat kūrė sąlygas mokiniams išgyventi sėkmės patirtis, pabrėždami mokinių sėkmę, žinutę apie sėkmę vaikams perduodami per tėvus, kurdami sąlygas viešam sėkmės išgyvenimui, skatindami siekti sėkmės bendromis pastangomis.

14. Sutelktųjų grupių diskusija ir veiklos tyrimas atskleidė, kad dalis mokytojų veiksmingai taikė įtraukiojo ugdymo modeliavimo metodus, mokantis nuotoliniu būdu. Mokytojai įtraukė mokinius į bendrą ugdymo proceso modeliavimą, skatinantį lyderystę mokantis, naudodami šiuos būdus: ugdymo proceso planavimą kartu su mokiniais, asmeniškai priimtino mokymosi būdo pasirinkimą iš kelių pateiktų, mokymosi lygmens bei žinių pademonstravimo būdo pasirinkimą, savikontrolės stiprinimą. Taikė mokymosi bendradarbiaujant nuotolinėje aplinkoje būdus: vienas kito mokymą paremiantį arba bendrą žinių kūrimą skatinantį mokymąsi grupėse, mokinių įgalinimą, taikant veiksmingą grupavimą, kuriant prielaidas asmenybės atskleidimui ir vienas kito pažinimui bendradarbiaujant. Mokytojo taikoma kūrybinė veikla mokymosi procesuose transformavo mokytojo nuostatas ugdymo organizavimo atžvilgiu, skatino mokinių drąsą peržengti įprastas veiklos ribas ir siekti inovatyvių rezultatų. Mokytojai, taikydami apverstą mokymąsi, vieni kitų mokymą, giluminio supratimo skatinimą, vengdami mokytojo dominavimo ugdymo procese, skatino savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus.

15. Lietuvoje, Latvijoje ir Estijoje atlikto pedagogų patirties tyrimo rezultatai atskleidė, kad ugdymo modeliavimas išitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus, turi teigiamos įtakos emocinių ir mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams įprastomis mokymosi sąlygomis. Tačiau mokytojų įvaldytos įtraukiojo ugdymo praktikos, ugdymui persikėlus į nuotolinę erdvę, buvo taikomos minimaliai, t. y. nebuvo permodeliuotos, pritaikant jas pasikeitusioms sąlygoms, todėl neturėjo poveikio mokinių pasiekimams. Kritinių švietimo sistemos pokyčių sąlygomis, universalus dizaino mokymuisi principų taikymas nuotoliniame mokyme užtikrintų šio ugdymo proceso tvarumą.

16. Pedagogų patirčių Baltijos šalyse analizė atskleidė, kad savireguliatyvaus mokymosi bendradarbiaujant skatinimas turi tvarų, stiprų poveikį emocinių ir mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams įvairiose (stabiliose ir nestabiliose) ugdymo aplinkose visose trijose šalyse. Estijoje tvarų ugdymo proceso veiksmingumą užtikrina universalus dizaino mokymuisi principais organizuojamas ugdymas ir savireguliatyvaus mokymosi bendradarbiaujant skatinimas, kurie yra akivaizdūs gerų švietimo sistemos pasiekimų veiksniai.

17. COVID-19 karantino sąlygomis, atsirado naujas pažangus e. įtraukties formos komponentas – specialisto pagalbos teikimas mokiniui, kartu su juo dalyvaujant bendrame ugdymo procese.

---

18. Švietimo strategų sprendimu, Lietuvos mokyklose veikė mokinių priežiūros mokykloje grupės. Tyrimo rezultatai atskleidė dvi pagalbos mokantis organizavimo formas: trumpalaikę ir ilgalaikę. Trumpalaikė pagalba orientuota į mokinio reintegravimą į bendrą ugdymo procesą, padedant jam pašalinti mokymosi spragas ir įgyti būtinų skaitmeninių ir savireguliatyvaus mokymosi įgūdžių. Ilgalaikė pagalba orientuota į asistavimą mokiniui mokantis ir individualios kontaktinės pagalbos teikimą. Ši ugdymo forma nesudarė mokiniui galimybės išsiugdyti savireguliatyvaus mokymosi įgūdžių, leidžiančių jam savarankiškai dalyvauti bendrame nuotolinio ugdymo procese.

Tyrimas atskleidė, kaip mokytojai taikė skaitmenines technologijas ir medijas nuotoliniam mokymui bei galimas ugdymo tobulinimo kryptis mokinių sunkumų prevencijai ir įveikai.

19. Mokantis nuotoliniu būdu karantino sąlygomis, mokiniai susidūrė su IKT priemonių naudojimo barjeriais. Dažniausiai techniniai sunkumai ir kliūtys, skatinatys skaitmeninę atskirtį, buvo netinkama skaitmeninė įranga namuose, interneto spartos problemos, mokinių skaitmeninių įgūdžių stoka. Kitas barjeras, trukdantis mokiniams visavertiškai įsitraukti į ugdymo procesą, buvo mokyklos mokytojų susitarimų dėl vieningos virtualios mokymosi aplinkos ir platformos naudojimo nebuvimas, mišriojo mokymo organizavimo gebėjimų stoka ir įvairesnių e. pagalbos būdų neįvaldymas, tinkamų didaktinių sprendimų, dirbant nuotoliniu būdu, stoka.

20. Mokantis nuotoliniu būdu, mokytojai sparčiai tobulino gebėjimus taikyti skaitmenines technologijas ugdymo proceso modeliavimui trimis aspektais: kurti mokiniams patogų, patrauklų ir prieinamą nuotolinio mokymosi procesą (apsisprendimas dėl vieningos virtualios mokymosi aplinkos, mokinių ir mokytojų aprūpinimas technine įranga, patogių skaitmeninių priemonių naudojimas); IKT priemones naudoti pastoliavimui (skirtingų priemonių ir būdų taikymas skirtingoms mokymosi veikloms, didinant jų prieinamumą bei mažinant mokymosi barjerus, mokinių skaitmeninių įgūdžių ugdymas, tėvų skaitmeninių gebėjimų plėtojimas dėl techninės paramos mokiniams); IKT priemones naudoti mokinių motyvavimui ir ugdymo proceso patrauklumui didinti (savivaldžio mokymosi ir kūrybiškumo skatinimas, ugdymo proceso žaidybinimas).

21. Lietuvos, Latvijos ir Estijos mokytojų patirčių tyrimas rodo, kad mokymosi sunkumų turinčių mokinių, jų mokytojų ir tėvų technologinis aprūpinimas, jų skaitmeninių įgūdžių ugdymas, skaitmeniniai pastoliai, įvairių įtraukiančių skaitmeninių

išteklių išbandymas turi tvarią teigiamą įtaką mokinių mokymosi pasiekimams. Siekiant užtikrinti skaitmeninio pastoliavimo tvarumą, būtini specializuoti ištekliai ir mokytojų pasirengimas lanksčiai modeliuoti bendrą mokinių ugdymo procesą, didinant tėvų įsitraukimą.

22. Tyrimas atskleidė, kad verslo įmonės dirba su mokyklomis bei teikia joms edukacinius produktus ir paslaugas, padedančias mokytojams kurti inovatyvią, mokyti skatinančią, ugdymo procesą praturtinančią aplinką, tačiau komunikavimo procesas yra vienkryptis, inicijuotas verslo įmonių. Stokojant abipusio edukologų ir verslo bendradarbiavimo, pasigendama priemonių, kurios leistų kurti lanksčias, įtraukias, įgalinančias, padedančias eliminuoti mokymosi barjerus aplinkas pamokoms.

---

# REKOMENDACIJOS

Įgyvendinto tyrimo rezultatų pagrindu parengtos rekomendacijos mokinių emocijų bei edukacinių sunkumų prevencijai ir asmeninių pasiekimų gerinimui.

## **1. *Strateginiai sprendimai visų mokinių sėkmei***

1. Įgyvendinant „Pasirengimo įgyvendinti švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 451 straipsniu nuostatas 2021–2024 metų veiksmų planas“ (toliau – „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo veiksmų planas“), keisti paramos mokiniui sistemą, kurioje mažėtų individualios pagalbos mokiniui apimtis, tačiau didėtų specialistų paramos mokytojui apimtis. Šiuolaikinės užsienio praktikos rodo, kad kokybiškas įtraukusis ugdymas vyksta tuomet, kai mokinio dalyvavimas bendrame ugdymo procese sudaro ne mažiau kaip 80 proc. jo mokymosi laiko. Kokybišką mokinio dalyvavimą bendrame ugdymo procese būtina modeliuoti, kuriant visus mokinius įgalinančio, bendradarbiaujančio ugdymosi veiklas ir aplinkas, mažinant mokytojo vadovaujamo mokymosi proceso aprėptį edukacinių sunkumų patiriantiems mokiniams ir didinant pastoliavimą, skatinantį savivaldį mokymąsi ir sėkmingą asmeninę pažangą.

2. Tikslinti specialiųjų pedagogų pareigybių aprašymą, mažinant individualaus darbo kabinete apimtis ir išplečiant bendrojo ugdymo proceso modeliavimo kartu su mokytojais apimtis.

3. Diegti pažangias IKT priemones į kasdienę mokymosi praktiką ir kurti e. įtraukties sistemą, keičiant mokymosi namuose sąlygas vaikams, negalintiems lankyti mokyklos dėl sveikatos sutrikimų. Užtikrinti šių vaikų dalyvavimą bendroje klasės mokymosi patirtyje per nuotolį. Prireikus, specialisto pagalbą mokiniui teikti kartu su juo dalyvaujant bendrame nuotolinio arba mišriojo mokymosi procese.

4. Atnaujinti mokyklų ir mokytojų veiklos vertinimo (išorinis mokyklų vertinimas, mokytojų atestacija ir kt.) kriterijus, pabrėžiant sąlygų užtikrinimą kiekvienam mokiniui siekti optimalios asmeninės pažangos, dalyvaujant bendrame mokymosi procese. Kaip pažangią praktiką, vertinant gebėjimą, taikyti universalus dizaino mokymuisi principus ir savireguliatyvaus mokymosi praktikas. Užtikrinti sisteminių gerųjų patirčių pripažinimą, jų kaupimą ir sklaidą, pvz., tinklapiuose: „E-mokykla“, „Ugdymo sodas“, „Pradinukai.lt“ ir kt.

5. Išplėsti specializuotų skaitmeninių, technologinių ir medžiagiškų ugdymo priemonių paskirtį, jas taikant bendrojo ugdymo praktikoje, sudarant sąlygas jomis naudotis visiems mokiniams (ne vien tik turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių) kaip pastoliais edukaciniams barjerams įveikti. Nacionalinė švietimo agentūra turėtų išsipareigoti inicijuoti dvikryptį mokyklų, mokslo, švietimo strategų ir verslo bendradarbiavimą priemonių poreikiui, funkcijoms ir didaktiniams aspektams aptarti. Bendradarbiaujant mokslininkams ir verslo atstovams kurti ir adaptuoti papildančias, mokymosi barjerus eliminuojančias, bendrajam ugdymui pritaikytas programas ir skaitmeninius objektus.

6. Plėtoti tęstinius ir longitudinalinius tyrimus „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo veiksmų plano“ realizavimo veiksmingumui vertinti ir teikti tyrimų rezultatais grindžiamas rekomendacijas veikloms tobulinti.

7. Užtikrinti lankstesnį, didesnės apimties mokymosi paramos teikimą ten, kur gyvena ir mokosi vaikas, taikant e. įtraukties priemones, tinklinę paramą bendradarbiaujant mokytojams, specialistams ir tėvams, naudojant mobilių tarpprofesinių specialistų ir pedagogų grupių paslaugas, lanksčiai reaguojant į mokinio, mokyklų ir šeimų poreikius.

## **2. Mokyklos žingsniai visų mokinių sėkmei**

1. Stiprinti savalaikės visuminės pagalbos ugdytiniui koordinavimą ugdymo įstaigose. Pripažįstant, kad mokymosi barjerus gali patirti visi mokiniai, pirmuoju pagalbos lygmeniu traktuoti ugdymo proceso permodeliavimą, taikant lanksčius metodus ir priemones, leidžiančias siekti tų pačių tikslų mokiniui palankiausiai būdais; antruoju pagalbos lygmeniu traktuoti specialisto dalyvavimą permodeliuojant ugdymo procesą ir įgalinant mokinį savireguliatyviai dalyvauti bendroje mokymosi patirtyje; trečiuoju pagalbos lygmeniu traktuoti individualią pagalbą, siekiant išugdyti specialius gebėjimus, įveikti mokymosi spragas, lavinti kitus įgūdžius, būtinus dalyvavimui bendroje mokymosi patirtyje.

2. Sutelktomis mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, vadovų pastangomis skirtingais būdais kurti gerai aprūpintą, kiekvienam mokiniui prieinamą mokymosi aplinką be barjerų klasėje, už klasės ir mokyklos ribų. Išmokti atpažinti galimus mokinių mokymosi sunkumus ir juos išprovokuojančius ugdymo proceso organizavimo veiksnius, apmąstyti alternatyvias bendrojo ugdymo proceso organizavimo galimybes, kurias eliminuotų mokinių mokymosi barjerus. Tai padaryti svarbu,

---

planuojant ugdymo procesą, kad mokiniai nepatirtų nesėkmių, mažinančių įsitraukimą, dalyvavimą ir motyvaciją.

3. Diegti ir plėtoti pastoliavimo praktikas, kurios būtų veiksmingai taikomos ne tik kontaktinio, bet ir nuotolinio ugdymo metu. Pastoliavimo praktikų atsiradimui ir plėtrai būtina didinti mokyklų bendruomenių (administracijos, mokytojų, mokinių ir tėvų) supratimą apie pastoliavimo strategijas, taikomas mokykloje ir namuose, jų daromą poveikį mokinių savireguliatyvaus mokymosi ir bendradarbiavimo, paremiant vieni kitus, įgūdžių stiprinimui. Plėtojant skaitmeninio pastoliavimo praktikas, sudaryti galimybes mokytojams, specialistams ir tėvams įgyti specifinių technologinių ir didaktinių gebėjimų.

4. Ugdymo proceso aprūpinimas skaitmeninėmis technologijomis negali būti atskirtas nuo didaktinių priėgų, ugdymo metodų ir būdų. Kurti skaitmeninius įrankius, aplikacijas ir kitus skaitmeninius išteklius, kurie leistų pačiam mokytojui organizuoti, moderuoti bei valdyti ugdymo procesą, kurti ugdymo turinį ir priemones, išvengiant nelanksčiai sumodeliuotų skaitmeninių įrankių apribojimų.

5. Planuojant švietimo įstaigų veiklą ir mokinių ugdymą COVID-19 kontekste, būtina atsižvelgti į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, didesnę pažeidžiamumą ir užtikrinti ugdymosi prieinamumą bei mokinio poreikius atitinkančią pagalbą palankiausiu mokiniui būdu, kai mokyklos ugdymo procesas prisitaiko prie mokinio, o ne atvirkščiai. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui mokantis namuose turėtų būti siekiama, kad vaikas neiškristų iš bendrojo ugdymosi proceso dėl savo skaitmeninių įgūdžių stokos ar kitų ypatybių. Būtina pripažinti tėvus edukacinės pagalbos teikėjais ir teikti jiems nuolatinę paramą, randant būdus, kaip kokybiškai padėti mokiniui, aprūpinti mokinį namuose reikalingais mokymosi ištekliais. Jei tėvai nėra pajėgūs suteikti mokiniui visą reikalingą pagalbą, atsižvelgiant į mokinio poreikius, skirti mokytojo padėjėjo, pedagogo arba specialisto pagalbą mokiniui namuose. Pagalbos mokantis organizavimo procesą turėtų koordinuoti dalyko mokytojas, klasės vadovas arba kitas paskirtas asmuo.

6. Pripažinti aukštą mokyklos vadovo kompetenciją tuomet, kai jo mokykloje kuriamas emociškai saugus, empatiškas, į visų sėkmę orientuotas ir įtraukiomis vertybėmis grindžiamas mikroklimatas, kuriame girdimas kiekvieno mokinio balsas, atpažįstamos tikrosios nesėkmių priežastys ir veiksmingai šalinami emociniai bei edukaciniai barjerai.

### **3. Rekomendacijos mokytojo ir mokinio sėkmei**

1. Organizuojant mokinių, turinčių SUP ugdymą, ir teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą kontaktinio mokymosi metu, siekti vaiko gerovės, pasitikėjimo savimi stiprinimo, sudarant sąlygas kurtis tarpasmeniniams ryšiams su klasės draugais, užmezgant bent vieną ar kelis artimesnius kontaktus. Organizuojant ugdymo procesą, modeliuojant veikimo kartu situacijas, veiklas grupelėse, siekiant bendro tikslo, bendro laisvalaikio praleidimo patirčių, bendrų interesų jungiamų veiklų ir kt., vengti situacijų, kai mokinys nuolat arba dažnai ugdomas atskirai nuo bendraamžių arba veikia vienas pamokoje.

2. Ugdyti mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus – orientavimosi į tikslą, laiko valdymo, nuotaikų valdymo, užduočių atlikimo strategijų, jų veiksmingumo įsivertinimo, aplinkos struktūravimo, pagalbos ieškojimo, kad susiklosčius net ir trumpalaikiai nuotolinio mokymosi situacijai, mokinys neprarastų mokymosi motyvacijos, gebėtų susikurti ir laikytis dienotvarkės, sistemingai atliktų užduotis, laiku kreiptųsi pagalbos ir kt.

3. Didinti mokinių motyvaciją, įsitraukimą ir dalyvavimą ugdymo procese nuolat pabrėžiant mokymosi sunkumų turinčių mokinių pastangas ir sėkmę, kuriant viešo sėkmės išgyvenimo situacijas, modeliuojant kolektyvinės sėkmės siekio patirtis, perduodant žinutes vaikui apie sėkmę per artimuosius, eliminuojant nesėkmės pabrėžimą. Siekiant paskatinti mokinio prasmingą ir patrauklų mokymąsi, optimalų naudojimąsi ugdymo proceso teikiamomis galimybėmis bei įgalinti mokinį, įtraukti mokinius į ugdymo proceso planavimą, sudaryti galimybes pasirinkti mokymosi būdą, lygmenį, pasiekimų demonstravimo būdą.

4. Praktikuoti apverstą mokymąsi, kuriame mokiniai naują medžiagą pirma tyrinėja savarankiškai, ieško atsakymų į probleminius klausimus, o paskui savo žinojimą gilina kartu su mokytoju ir kitais mokiniais, aptinka neteisingo mąstymo ar žinojimo epizodus, keičia, tikslina, gilina supratimą, stiprina dalykinį mąstymą ir pasiekia kryptingumo mokantis.

5. Skatinti mokinių motyvaciją tobulinti atliktus darbus, naudojant skaitmeninius jų atlikimo kokybės įrankius, leidžiant mokiniui siekti optimaliausio rezultato pagal jo tikslų supratimą ir galimybes.

6. Mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 sąlygomis ir pokovidiniu laikotarpiu, sukurti sąlygas mokinių nuotoliniam mokymuisi bendradarbiaujant, turintį pozityvų poveikį mokymosi sunkumų turinčių mokinių pasiekimams, taikant dialoginio



---

mokymosi būdus, nuolat praktikuojant nuotolinį mokymąsi mišrioje pagal gebėjimus, patirtį ir interesus grupelėse, su mokiniais išdiskutuojant kiekvieno mokinio lygiaverčio dalyvavimo grupelės darbe principus bei būdus, keliant aiškius bendrus tikslus, aiškiai paskirstant vaidmenis arba sudarant sąlygas patiems susiskirstyti numatytais vaidmenimis, visus mokinius pamokant darbui grupelėse būtinų gebėjimų – bendradarbiavimo, vienas kito idėjų palaikymo, kritinio jų apmąstymo, paramos vienas kitam, skatinant mokinius vykdyti darbo grupelėse stebėseną ir savistabą.

#### **4. *Pedagogų kompetencija profesinei sėkmei***

1. Siekiant stiprinti pedagogų ugdymo proceso modeliavimo ugdymui be barjerų kompetencijas, numatyti šių kompetencijų plėtotę ir tobulinimą būsimiesiems ir esamiems pedagogams. Ugdymo procesą modeliuoti remiantis savireguliatyvaus ir bendradarbiaujančio mokymosi paradigma, taikant universalaus dizaino mokymuisi praktikas ir atsisakant frontinio mokymo formų dominavimo nuostatose, ugdymo programose ir praktikoje. Švietimo ir ugdymo kryptį apraše, mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo dokumentuose aktualizuoti būsimų ir dirbančių mokytojų nuostatų ir gebėjimų stiprinimą lanksčiai modeliuoti visų ir kiekvieno mokinio įsitraukimą ir dalyvavimą skatinantį ugdymo procesą.

2. Siekiant ugdymo proceso transformacijos nuo tradicinio link įtraukiojo ugdymo, į studijų ir jau dirbančių mokytojų profesinio tobulėjimo programas įtraukti mokytojų kompetencijų plėtojimą organizuoti į mokinių įvairovę orientuotą, lankstų, visiems mokiniams prieinamą ugdymo procesą be barjerų.

3. Į studijų ir jau dirbančių mokytojų profesinio tobulėjimo programas įtraukti gebėjimų ugdymą atpažinti mokymosi barjerus, sukuriamus ugdymo procese, šių barjerų atsiradimo priežastis ir modeliuoti pastolius jų minimizavimui didaktinėmis, bendradarbiavimo, techninėmis priemonėmis.

4. Keisti tyrimų rezultatams prieštaraujančią mokytojų nuostatą, kad specialiųjų ugdymosi poreikių ir kitų mokymosi sunkumų turintys mokiniai negali įgyti savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų. Numatyti SUP mokinių laipsniško savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymo proceso žingsnius, pradedant nuo esamo lygio, įtraukti šių gebėjimų ugdymą į dalykų mokymosi procesą bei užduotis, taikyti pastoliavimo būdus savireguliatyvaus mokymosi skatinimui.

# PRIEDAI

**1 priedas.** Kontaktinio ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai Lietuvoje (tiriamosios faktorinės analizės duomenys)

Pattern Matrix <sup>a</sup>						
	Factor					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Q62	.858					
Q60	.851					
Q61	.818					
Q59	.765					
Q58	.646					
Q63	.624					
Q42	.515					
Q65	.411					
Q43	.374					
Q48	.372					
Q11		.844				
Q12		.723				
Q10		.673				
Q13		.656				
Q6		.597				
Q9		.544				
Q8		.523				
Q18			.853			
Q17			.840			
Q21			.757			
Q22			.729			
Q20			.725			
Q16			.704			

Pattern Matrix <sup>a</sup>						
	Factor					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Q19			.503			
Q29				.858		
Q30				.719		
Q28				.572		
Q25					.764	
Q26					.752	
Q24					.639	
Q27					.556	
Q34						.852
Q33						.778
Q40						.427
Q41						.412

*Extraction Method: Maximum Likelihood.*

*Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.*

*a. Rotation converged in 7 iterations.*

*Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO): 0.951,  $p < 0.0001$*

*Total Variance Explained: 53,116*

**2 priedas.** Nuotolinio ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai Lietuvoje (tiriamosios faktorinės analizės duomenys)

Pattern Matrix <sup>a</sup>						
	Factor					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Q62	.868					
Q60	.844					
Q61	.815					
Q59	.773					
Q58	.671					
Q64	.625					
Q65	.608					
Q42	.572					
Q55	.428					
Q50	.415					
Q11		.818				
Q13		.762				
Q12		.717				
Q10		.684				
Q9		.649				
Q6		.610				
Q18			.929			
Q17			.821			
Q21			.724			
Q16			.701			
Q22			.700			
Q20			.668			
Q19			.658			
Q29				.888		
Q30				.774		
Q28				.433		
Q26					.725	

Pattern Matrix <sup>a</sup>						
	Factor					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Q25					.713	
Q27					.673	
Q24					.514	
Q33						.843
Q34						.826
Q35						.474
Q40						.466
Q41						.416

*Extraction Method: Maximum Likelihood.*

*Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.*

*a. Rotation converged in 6 iterations.*

*Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO): 0.948,  $p < 0.0001$*

*Total Variance Explained: 54,749*

**3 priedas.** Kontaktinio ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai Latvijoje (tiriamosios faktorinės analizės duomenys)

Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q60	.920				
Q61	.802				
Q58	.710				
Q59	.643				
Q62	.634				
Q64	.517				
Q65	.495				
Q47	.459				
Q45	.430				
Q12		.752			
Q11		.736			
Q6		.608			
Q8		.575			
Q13		.573			
Q9		.438			
Q18			.881		
Q17			.868		
Q16			.633		
Q21			.632		
Q31			.619		
Q22			.569		
Q20			.568		
Q19			.517		
Q29				.788	
Q30				.773	
Q28				.382	
Q26					.846

Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q25					.674
Q24					.632
Q27					.611

*Extraction Method: Maximum Likelihood.*

*Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.*

*a. Rotation converged in 7 iterations.*

*Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO): 0.926,  $p < 0.0001$*

*Total Variance Explained: 51,916*

**4 priedas.** Nuotolinio ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai Latvijoje (tiriamosios faktorinės analizės duomenys)

Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q60	.796				
Q59	.728				
Q58	.668				
Q61	.667				
Q45	.621				
Q63	.599				
Q64	.585				
Q62	.575				
Q65	.571				
Q11		.763			
Q13		.614			
Q10		.587			
Q8		.587			
Q9		.569			
Q17			.940		
Q18			.901		
Q22			.703		
Q20			.688		
Q21			.637		
Q31			.621		
Q19			.603		
Q16			.583		
Q29				.869	
Q30				.753	
Q28				.392	
Q26					.833
Q25					.547



Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q27					.453

*Extraction Method: Maximum Likelihood.*

*Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>*

*a. Rotation converged in 6 iterations.*

*Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO): 0.925,  $p < 0.0001$*

*Total Variance Explained: 51,994*

**5 priedas.** Kontaktinio ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai Estijoje (tiriamosios faktorinės analizės duomenys)

Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q58	.745				
Q42	.652				
Q59	.645				
Q60	.641				
Q55	.627				
Q63	.623				
Q48	.621				
Q43	.605				
Q61	.582				
Q62	.523				
Q65	.370				
Q12		.833			
Q11		.581			
Q9		.542			
Q13		.472			
Q17			.835		
Q18			.717		
Q22			.693		
Q20			.676		
Q21			.653		
Q16			.567		
Q31			.547		
Q19			.480		
Q30				.791	
Q29				.769	
Q28				.391	
Q25					.835

Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q26					.669
Q27					.593

*Extraction Method: Maximum Likelihood.*

*Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>*

*a. Rotation converged in 7 iterations.*

*Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO): 0.917, p<0.0001*

*Total Variance Explained: 51,826*

**6 priedas.** Nuotolinio ugdymo proceso modeliavimo latentiniai faktoriai Estijoje (tiriamosios faktorinės analizės duomenys)

Pattern Matrix <sup>a</sup>					
	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
Q59	.787				
Q60	.751				
Q64	.692				
Q62	.641				
Q58	.629				
Q63	.603				
Q61	.586				
Q42	.558				
Q43	.545				
Q47	.539				
Q13		.773			
Q12		.727			
Q11		.548			
Q10		.441			
Q6		.432			
Q9		.397			
Q17			.860		
Q18			.732		
Q22			.703		
Q20			.675		
Q31			.654		
Q29				.840	
Q30				.635	
Q28				.383	
Q25					.729
Q27					.614
Q26					.597

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 7 iterations.

Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO): 0.919,  $p < 0.0001$

Total Variance Explained: 52,290

---

## 7 priedas. Anketos teiginiai, kuriuos apima išskirti latentiniai faktoriai

### **F1: Ugdymo modeliavimas įsitraukimui ir dalyvavimui, eliminuojant barjerus**

42. Planuodamas pamokas stengiuosi suprasti mokinių sunkumų priežastis, numatau galimus mokymosi barjerus ir pasiūlau priemonių bei mokymosi būdų jiems apeiti.

43. Pamokose įtraukiu mokinius į tikslų formulavimą, sudarau galimybes rinktis užduoties atlikimo ir atsiskaitymo būdus.

45. Ieškau pagalbos vaikui būdų kartu su jo šeima.

47. Konsultuojuosi su specialistais, kaip ugdyti ir bendrauti su mokymosi sunkumų patiriančiais ir jautriais, nerimastingais vaikais.

48. Rūpinuosi, kad įvertinimas atitiktų mokinio įdėtas pastangas ir asmeninį mokymosi tikslą.

50. Tikiu, kad mokiniai, patiriantys emocinių ir edukacinių sunkumų, turi galimybių patirti mokymosi sėkmę.

55. Tikiu, kad mokiniai jaučia mokytojų pasitikėjimą, kuris motyvuoja juos įveikti emocinius ir edukacinius sunkumus.

58. Keliu mokymosi tikslus, patrauklius ir sužadinančius mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, norą mokytis.

59. Padidinu mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, mokymosi galias, lanksčiai struktūruodamas mokymosi medžiagą ir procesą.

60. Mokiniams, patiriantiems emocinių ir edukacinių sunkumų, pateikiu supratimą didinančių ir mokytis įkvepiančių pavyzdžių.

61. Skatinu bendrą mokinių mokymąsi kaip emocinę įtampą mažinančią ir savivertę didinančią priemonę.

62. Įgalinu mokinius prasmingai mokytis sudarydamas sąlygas visiškai suprasti analizuojamus reiškinius bei objektus.

63. Mokiniams, patiriantiems emocinių ir edukacinių problemų, dažniau suteikiu grįžtamąjį ryšį.

64. Mokiniams teikiu grįžtamąjį ryšį, įgalinantį juos siekti aukštesnių rezultatų

65. Skatinu mokinius, patiriančius emocinių ir edukacinių sunkumų, įgytą žinojimą išreikšti modeliuojant, strateguojant, kuriant.

### **F2: Savireguliatyvaus, bendradarbiaujančio mokymosi skatinimas**

6. Bendradarbiaujant skatinu kiekvieną mokinį prisiimti skirtingus vaidmenis.
8. Mokinių bendradarbiavimui suformuluoju aiškų bendrą tikslą ir lygiaverčio dalyvavimo procedūras.
9. Paremiu mokymąsi (siūlau priemones, metodus ir kt.) visiems ir kiekvienam mokiniui, sudarydamas sąlygas veiksmingai mokytis savarankiškai ir bendradarbiaujant.
10. Mano pamokoje įprasta, kad mokiniai padeda vienas kitam.
11. Skatinu kiekvieną mokinį apsispręsti, kaip ir koku lygmeniu sieks pamokos tikslo.
12. Sudarau galimybes mokiniams patiems valdyti savo mokymosi procesą (jį planuoti, ieškoti informacijos, ją pertvarkyti, valdyti laiką, vertinti rezultata).
13. Ugdau kiekvieno mokinio savo mokymosi savistabos, savikontrolės ir refleksijos gebėjimus.

### **F3: Skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymui**

16. Siekdamas padidinti mokinių, patiriančių emocijų ir edukacinių sunkumų, mokymosi sėkmę, naudoju skaitmenines technologijas (interaktyviąją lentą, multi-mediją, grafinę planšetę ir kt.) mokymo medžiagos pateikimui.
17. Siekdamas ugdymo būdų ir priemonių įvairovės, naudoju skaitmenines technologijas vadovėlyje teikiamos mokymo medžiagos papildymui.
18. Naudoju skaitmenines technologijas mokinių mokymąsi paremiančiam mokinių ir mokytojų bendravimui ir bendradarbiavimui.
19. Naudoju skaitmenines technologijas mokinių socialiniams ryšiams stiprinti.
20. Naudoju skaitmenines technologijas ugdyti mokinių gebėjimus savarankiškai ieškoti skaitmeninio mokymo(si) turinio, išteklių ir įrankių.
21. Naudoju skaitmenines technologijas sudominti emocijų ir edukacinių sunkumų patiriančius mokinius (interaktyviu turiniu, patraukliu formatu ir kt.).
22. Naudoju skaitmenines technologijas ir objektus mokinių savarankiškam mokymuisi ir kūrybinei veiklai.

---

#### **F4: Skaitmeninių technologijų naudojimas įsitraukimui**

28. Naudoju apverstos klasės strategiją (kai mokiniai savarankiškai išsinagrinėja naują medžiagą arba atlieka kūrybinę užduotį, o po to ją aptaria klasėje) mokinių įsitraukimui didinti.

29. Mokinių įsitraukimui didinti pasiūlau jiems konstruoti, modeliuoti, kurti mokymo(si) turinį ir išteklius (žaidimus, 3D modelius, filmukus, animacijas, istorijas, kt.).

30. Mokinių sąveikai skatinti pasiūlau jiems naudoti ir kurti mokymo(si) išteklius (interneto svetaines, vaizdo tinklaraščius, radijo laidas, žaidimus, 3D objektus, kt.).

#### **F5: Skaitmeninių įgūdžių ugdymas ir skaitmeninis pastoliavimas**

24. Mokiniai, patiriantys emocinių ir edukacinių sunkumų, į mokymosi procesą įsitraukia, aprūpinus juos skaitmeninėmis technologijomis ir įrankiais mokymui(si) iš namų.

25. Mokiniais, patiriantiems emocinių ir edukacinių sunkumų, skiriu daugiau laiko mokydama (-as) prisijungti prie įvairių mokymosi platformų.

26. Bendradarbiauju su mokinių, patiriančių emocinių ir edukacinių sunkumų, tėvais, padėdamas jiems įveikti technologines kliūtis ir užtikrinti ryšį.

27. Mokiniais, patiriantiems emocinių ir edukacinių sunkumų, naudoju IKT priemones, kaip pastolius dalyvauti bendrame ugdymo procese kartu su kitais.

#### **F6: Mokymosi barjerų identifikavimas**

33. Mokymosi sunkumų turintiems mokiniams sėkmę patirti trukdo pamokos organizavimas, taikant vieną metodą visai klasei.

34. Mokymosi sunkumų turintiems mokiniams sėkmę patirti trukdo galimybių įvairesniais būdais pademonstruoti pasiekimus stoka.




35. Vaikams kyla sunkumų mokantis, nes trūksta šeimos pagalbos ir priežiūros.

40. Mokymosi sunkumų turintiems mokiniams sėkmę patirti trukdo papildomos pagalbos ir emocinės paramos ugdymo procese (padėjėjo, specialiojo pedagogo, psichologo ir pan.) stoka.

41. Mokymosi sunkumų turintiems mokiniams sėkmę patirti trukdo jiems tinkančių ugdymo priemonių stoka.

**8 Priedas. Edukacinio projekto bendrosios mokymosi veiklos**

(Ignatova, 2014)

Mokymosi veikla, jos uždaviniai	Mokymosi veiklos aprašymas	IKT priemonių naudojimo idėjos <sup>12</sup>
 <p><b>ĮSIVAIZDUOK</b> – susipažinimas, supratimas ir klausimai apie būsimą kūrinį</p>	<p>Trumpa, atvira užduotis, susijusi su mokymo(si) tikslu ir įkvepianti mokinius kurti. Mokymo(si) veiklų eigos pristatymas, susitarimai su klase dėl vertinimo kriterijų. Mokinių susipažinimas su užduotimi, grupių diskusijos, klausimai; apmąstymų ir darbų įrašymas dienoraštyje. Trukmė: 1 pamoka (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: 1) refleksija; 2) grupelių formavimas; 3) bendradarbiavimas redagavimui ir publikavimui; 4) diskusija klasėje; 5) interneto dienoraščiai; 6) testavimas ir žinių į(si)vertinimas.</p> <p>Priemonės: <i>ReFlex, TeamUp, Google Sites, Blogger, Corkboard.me, Socrative</i> ir kt.</p>
 <p><b>IŠTIK</b> – susijusios informacijos rinkimas</p>	<p>Su užduotimi susijusios aplinkos tyrinėjimas, naudojant fotoaparatus, kompiuterius ir mikrofonus; jau padarytų su planuojamo kūrinio užduotimi susijusių darbų ir pavyzdžių paieška. Pasidalijimas gautais skaitmeniniais įrašais ir mintimis. Patarimai, ypač jaunesnio amžiaus mokiniams, dėl medžiagos atrankos. Trukmė: 1–2 pamokos (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: 1) naršymas internete; 2) garso ir vaizdo įrašymas; 3) bendras tekstų rengimas; 4) <i>Google</i> paieškai žymėti (angl. <i>bookmarks</i>).</p> <p>Priemonės: <i>ReFlex</i>, fotoaparatas, priemonės užrašams ir kt.</p>
 <p><b>PLANUOK</b> – plano, minčių žemėlapių kūrimas ryšiams apie surinktą informaciją suprasti</p>	<p>Grupėse analizuojami surinkti duomenys ir medžiaga, kuriami minčių žemėlapiai; ieškoma sąsajų, panašumų ir skirtumų; tikslinama užduotis, formuluojant išsūkius ar numatant sunkumus, rezultatus (kūrinį) ir galimus jų naudotojus; įrašomos įdomios mintys, įveikus pirmus sunkumus, atsakyti į atvirojo tipo klausimus. Trukmė: 1 pamoka (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: 1) plano, minčių žemėlapių kūrimas; 2) grupių darbas.</p> <p>Priemonės: lipnieji lapeliai, <i>Bubbl.us, CmapTools, Popplet, Mindmeister, Freemind, TeamUp, ReFlex</i> ir kt.</p>

<sup>12</sup> Daugiau IKT grįstų aplinkų ir įrankių, rekomenduojamų įvairioms mokymosi veikloms: <https://www.emokykla.lt/bendrasis/skaitmenines-mokymo-priemones/aplinkos-ir-irankiai>



Mokymosi veikla, jos uždaviniai	Mokymosi veiklos aprašymas	IKT priemonių naudojimo idėjos <sup>12</sup>
 <p><b>KURK</b> – kuriamo objekto dizainas, kūrimo ar konstravimo procesas</p>	<p>Grupėse pradedama kurti, vadovaujantis patikslintomis užduotimis ir kūrinio idėjomis. Sukuriamas ir aptariamas pirmas prototipas; diskusija apie planuojamo kūrinio sprendžiamus iššūkius; įrašomos mintys apie veiklas. Mokytojas stebi ir pataria, kad būtų siekiama tikslo ir atlikta, kas numatyta ugdymo programose. Po šios veiklos svarbu apmąstyti ir pasirūpinti, kad mokiniai atsižvelgtų į žmonių grupės, kuriai kuriamas produktas, poreikius. Užduotys ir vaidmenys grupėse paskirstomos tarp visų mokinių lygiaverčiai. Trukmė: 2 pamokos (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: 1) skaitmeninių produktų, žiniasklaidos kūrimas; 2) programavimas; 3) turinio kūrimas, redagavimas; 4) refleksija; 5) konstravimas, 3D redagavimas; 6) 3D spausdinimas.</p> <p>Priemonės: <i>Movie Maker, Glogster.edu, Jimdo.com, Screencast-o-matic.com, Scratch, LEGO, Prez, ReFlex, Sketchup</i>, 3D spausdintuvai ir kt.</p>
 <p><b>KLAUSK</b> – dirbtuvės ar diskusija su galimais kūrinio naudotojais, jų atstovais</p>	<p>Grupės susitinka su 2–4 asmenimis, kurie ateityje galėtų naudoti produktą, prototipą, papasakoja apie juos ir savo idėjas naudodami spausdintą medžiagą, brėžinius ar modelius. Dalyvaujantys asmenys yra tos srities, su kuria yra susiję mokinių projektai, ekspertai. Jie gali užrašyti savo pasiūlymus dėl produkto ar prototipo pakeitimų ir komentarus ant lipnių lapelių ar kitu būdu. Po seminaro mokiniai analizuoja komentarus ir nusprendžia, kaip išgryninti projekto užduotį, ypač su projekto iššūkiais ar sunkumais, kontekstu ir rezultato pridėtine verte susijusius aspektus, įrašyti naujas mintis ir papildyti jomis surinktą medžiagą. Veiklą galima atlikti per kelis kartus, skiriant jai nebūtinai vienodai laiko. Mokiniai gali paprašyti atsiliepimų apie savo darbus ekspertų, potencialių naudotojų ar kitų mokinių grupių ir mokytojo. Trukmė: 2–3 pamokos (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: 1) atsiliepimų užrašymas; 2) dalyvių komentarų fiksavimas.</p> <p>Priemonės: audiovizualinių įrašų priemonės, išmanusis telefonas, lipnieji lapeliai ir kt.</p>

Mokymosi veikla, jos uždaviniai	Mokymosi veiklos aprašymas	IKT priemonių naudojimo idėjos <sup>12</sup>
 <p><b>PARODYK</b> – viešasis projekto produkto publikavimas, pristatymas</p>	<p>Mokiniai sukuria filmuką su subtitrais, pristatantį jų projekto rezultatus ir procesą, mokymosi pasiekimus ir galimus būsimus žingsnius. Dalydamiesi šia medžiaga su kitais mokiniais iš visos Europos, tėvais ir žmonėmis, kuriems skiriamas jų kūrinys, mokiniai perteikia įgytas žinias, daugiau papasakoja apie patį projektą, informuoja kitus apie galimybę pertvarkyti jų darbą ir gauna atsiliepiamų, ką galima būtų tobulinti.</p> <p>Trukmė: 1–2 pamokos (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: 1) vaizdo įrašų montavimas, vaizdo ir garso įrašymas, vaizdo įrašų publikavimas; 2) dalijimasis vaizdo ir garso medžiaga.</p> <p>Priemonės: <i>Audacity, YouTube, Vimeo, dotSub, Slideshare, TeamUp, ReFlex.</i></p>
 <p><b>BENDRADARBIAUK</b> – bendros iniciatyvos su kitų klasių ir mokyklų mokiniais</p>	<p>Mokiniai bendradarbiauja mažomis grupelėmis klasėje ir su kitų klasių ir mokyklų mokiniais. Jie skatinami savo iniciatyva bendradarbiauti praktiniais, specialiaisiais klausimais, siekiant atskleisti ką nors naujo ir įdomaus mokyklos bendruomenei ir bendrinimui tarp mokyklų, platesnei rezultatų sklaidai.</p> <p>Trukmė: 1 pamoka.</p>	<p>Paskirtis: 1) diskusijos internete, žiniasklaidai publikavimas; 2) tinklaraščių rašymas bendradarbiaujant.</p> <p>Priemonės: <i>Edmodo, Google Docs, Facebook grupė, Dropbox</i> ir kt.</p>
 <p><b>APSVARSTYK</b> – audiovizualinės refleksijos ir grįžtamasis ryšys</p>	<p>Mokiniai ir mokytojas įrašo, paviešina ir dalijasi audiovizualinėmis priemonėmis įrašytomis mintimis ir atsiliepimais apie projekto pažangą, iššūkius ir sunkumus bei tolesnius žingsnius. Mokiniai pamažu suformuoja visą iššūkių ir sunkumų įveikimo būdų rinkinį, juo naudojasi jau pasibaigus projektui.</p> <p>Trukmė: 10 minučių (apytiksliai).</p>	<p>Paskirtis: audiovizualinės refleksijos priemonės.</p> <p>Priemonės: <i>ReFlex, Corkboard, Linoit, Redpentool, Voicethread, Socrative.</i></p>

Paveikslėlių šaltinis: *iTEC Cycle 4, Learning Stories & Activities*. Prieiga internete: [http://itec.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=da1e5f94-8393-496e-82ca-1a591c722e7f&groupId=10136](http://itec.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=da1e5f94-8393-496e-82ca-1a591c722e7f&groupId=10136)



SÉKMINGAS ĮTRAUKUSIS UGDYMAS  
Tvaraus ugdymo proceso modeliavimas  
Mokslo studija

Sudarytojos Alvyra Galkienė, Ona Monkevičienė

Redaktorė Sandra Cvilikaitė  
Viršelio dizainerė Saulė Žemaitytė  
Maketuotoja Laura Petrauskienė

2023 06 19. Tiražas 50 egz. Užsakymo Nr. K23-023.

Išleido  
Vytauto Didžiojo universitetas  
K. Donelaičio g. 58, LT-44248, Kaunas  
[www.vdu.lt](http://www.vdu.lt) | [leidyba@vdu.lt](mailto:leidyba@vdu.lt)

Spausdino  
UAB „Vitae Litera“  
Savanorių pr. 137, LT-44146, Kaunas  
[www.tuka.lt](http://www.tuka.lt) | [info@tuka.lt](mailto:info@tuka.lt)