

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas: mokyklų vadovų patirtys valdant pokyčius

Renata Bilbokaitė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Lietuva
El. paštas renata.bilbokaite@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0001-5423-6738>

Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Lietuva
El. paštas ieva.bilbokaite-skiauteriene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0003-1328-616X>

Violeta Valuntinaitė

Šiaulių „Dermės“ mokykla, Lietuva

Anotacija. Mokyklų vadovams tenka reikšmingas vaidmuo kuriant įtraukią mokyklą. Šiuo tyrimu siekta išnagrinėti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų vadovų patirtis valdant pokyčius, įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus savo mokyklose. Tyrimui atlikti pasirinkta kokybinė prieiga – pusiau struktūruotas kokybinis interviu. Tyrime dalyvavo 35 švietimo organizacijų vadovai. Tyrimo duomenų analizei taikyta turinio analizė.

Tyrimo rezultatai atskleidė skirtingas mokyklų vadovų įtraukiojo ugdymo pokyčių valdymo patirtis: stojama bendruomenių bendradarbiavimo ir partnerystės; išryškėja nepakankama esamų pedagogų kompetencija ir švietimo personalo trūkumas; pokyčius lėtina riboti finansai ir nesutvarkyta infrastruktūra. Teigiamos mokyklų vadovų patirtys išgyventos sėkmingai telkiant mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą, komandinį darbą, tinklaveiką.

Pagrindiniai žodžiai: *įtraukusis ugdymas, pokyčių valdymas, mokyklų vadovų patirtys, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas.*

Įvadas

XXI a. švietimas grindžiamas humanistinės švietimo vizijos, žmogaus teisių ir orumo, socialinio teisingumo, taikos vertybėmis; kultūrinės, kalbinės, etninės įvairovės pripažinimo ir įtraukties principais. Kokybiškas įtraukusis švietimas – vienas iš valstybių darnaus vystymosi strategijos tikslų (ED-2016/WS/28, 2016), tvarios plėtros pagrindas (European Commission, Joint Research Centre, 2022), todėl mokytojams keliami aukšti ugdymo kokybės reikalavimai, o iš mokyklų vadovų tikimasi įvairaus lygmens vadybinių kompetencijų: pokyčių lyderystės, gebėjimų transformuoti ugdymo praktiką mokykloje, remti besimokančiųjų įvairovės priėmimą ir kt. (Baily & Holmarsdottir, 2019).

Received: 04/11/2024. Accepted: 02/12/2024

Copyright © Renata Bilbokaitė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė, Violeta Valuntinaitė, 2024. Published by Vilnius University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Tai inspiruoja mokslinę diskusiją dėl įtraukties švietime užtikrinimo, tačiau vis dar neaišku, kokie pokyčių valdymo veiksmai mokyklose reikalingi, kad politika ir praktika judėtų į priekį (Ainscow, 2020).

Įtraukusis ugdymas tapo bendra tarptautine tendencija, nors nėra priimta susitarimų, kokiais sėkmingos veiklos modeliais reikėtų vadovautis praktikoje, kaip traktuotina globali mokslinė įtraukties samprata. Kai kuriose šalyse įtraukusis ugdymas vis dar laikomas požiūriu į neįgalių mokinių ugdymą bendrojo ugdymo aplinkoje (fizinė vieta); platesne prasme – tai žmogaus teisių principas, kuriuo remiama besimokančiųjų įvairovė, lygybė ir teisingumas, nepriklausomai nuo lyties, negalios, tautinių, religinių, kultūros, socialinių ar kitų skirtumų (Ainscow, 2020).

Tyrimais nustatyta, kad švietimo bendruomenės skirtingai priima įtraukties iššūkį. Mokytojai turi daugiau neigiamų nuostatų į kai kurių negalių turinčių mokinių įtraukimą (pavyzdžiui, mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą (Lindblom et al., 2020), elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų), palyginti su mokymosi sunkumų turinčių mokinių ugdymu (Schwab et al., 2024). Mokytojams kartais gana sudėtinga įgyvendinti įtraukties principus ugdymo praktikoje (Nutbrown et al., 2013; Paulsrud, 2024), nes yra daug veiksnių, tokių kaip metodikos, didaktikos priemonių pritaikymas, atsižvelgiant į mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokytojai yra pagrindiniai įtraukiojo ugdymo praktikos, kaip švietimo pokyčių, diegėjai (Pit-ten Cate et al., 2019), o organizacijų vadovai – pokyčių iniciatoriai. Būtent švietimo vadovai kaskaduoja pokyčius mokyklose ir įgalina mokytojus juos įgyvendinti. Mokytojų įgalinimas įgyvendinti įtraukimą gali sąlygoti poreikį kelti kvalifikaciją vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), ugdymo klausimais (Avramidis et al., 2019; Admiraal et al., 2021). Corral-Granados (2024) tyrimas atskleidė, kad mokytojams reikia kur kas daugiau negu tik mokymų apie vaikų, turinčių SUP, ugdymo ypatumus; jiems taip pat reikalinga vadovų parama.

Pokyčių valdymas mokyklose – esminė kokybės vadybos praktika. Įprasminant pokyčius, kaip esminius kokybiško švietimo veiksmus, siekiama įveikti globalius ir lokalius demografinius, technologinius, politinius ir ekonominius iššūkius (Beycioglu & Kondakci, 2014; Phillips & Klein, 2023). Pokyčiams reikia aiškios įgyvendinimo strategijos, apimančios tikslą, veiksnių planą, įvertinimą, stebėseną (Schuelka, 2018), mokyklų vadovų lyderystės, aukštos kokybės vadybinių kompetencijų (Hussain et al., 2016). Įgyvendindami įtraukimą, lyderiai patys turi būti įtraukūs, kad, pasitelkdami įvairius pedagogų gebėjimus, sustiprintų komandinę dviasią, motyvuotą ir įgalintą mokyklos bendruomenę kartu kurti įtraukiąją kultūrą mokyklose, įveikti kasdienes iššūkius (Bortini et al., 2016).

Vadovų, siekiančių organizacinių pokyčių, užduotis – sudaryti sąlygas stiprinti pasitikėjimo ir pagarbos kultūrą, kad mokytojai ir (ar) specialistai galėtų priimti bendradarbiavimu grįstus sprendimus. Tai itin svarbu įtraukiojo ugdymo kontekste – mokyklų ir savivaldybių komandų, administracijos, tėvų bendradarbiavimas neatsiejamas nuo efektyvios mokiniui teikiamos pagalbos (Keles, 2024).

Švietimo, kaip ir kitų organizacijų, transformacijos laikotarpiu svarbu, kad vadovai suvoktų darbuotojų nuostatas į pokyčius, nes nuostatos lemia elgseną (Bigley, 2019). Diegiant pokyčius, kuriais siekiama tobulinti mokyklos kaip organizacijos veiklą, vienas iš kelių – mokyklose skatinti bendradarbiavimo kultūrą, panaudoti personalo profesinius įgūdžius, skatinti pokyčių motyvaciją, suvienijus pastangas gerinti organizacijos veiklą (Jones & Harris, 2014).

Daugumoje pasaulio šalių, taip pat ir Lietuvoje, įtraukiojo švietimo nuostatos įsitvirtinusios jau keletą dešimtmečių, tačiau mokyklų bendruomenės vis dar patiria iššūkių, susijusių su praktiniu įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu. Pripažįstama, kad vienos iš esminių įtraukiojo švietimo sąlygų

yra pozityvios mokyklų bendruomenių nuostatos į mokinių mokymosi ypatingumą ir poreikių įvairovę, tolerancija ir pagarba skirtybėms pasižyminti mokyklos kultūra.

Vadovavimas mokyklai itin svarbus sėkmingam įtraukiajam ugdymui įgyvendinti. Įtraukiausias ir kokybiškiausias mokyklos yra tos, kurių vadovai įgyvendina viziją, įtraukiąsias vertybes, motyvaciją, savarankiškumą ir pasitiki mokyklos personalu (Schuelka, 2018).

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas – nuolatinė, sisteminė, ilgalaikė švietimo ir ugdymo organizavimo, mokyklos kultūros ir vertybių transformacija (Schuelka, 2018). Tai procesas, už kurio valdymą didele dalimi atsakingi švietimo vadovai. Organizacijos lygiu jie gali inicijuoti, skatinti, kurti, stebėti pokyčius, sudaryti lanksčias mokymosi sąlygas mokiniams ir mokytojams, teikti paramą mokytojams, kad keistųsi jų nuostatos, formuotųsi pasitikėjimo kultūra, geroji praktika, komandinio darbo sprendimai.

Taigi išryškėja mokyklų vadovų įtraukiojo ugdymo kaip svarbaus švietimo pokyčio valdymo patirčių ir iššūkių **tyrimo aktualumas**. Tyrimo problemą apibūdina klausimai: *kaip mokyklų vadovai supranta įtraukujį ugdymą? Kokios yra mokyklų vadovų įtraukios mokyklos kūrimo ir pokyčių valdymo patirtys? Kaip mokyklų vadovai apibūdina turimas švietimo pokyčių valdymo kompetencijas?*

Tyrimo tikslas – išanalizuoti mokyklų vadovų pokyčių valdymo patirtis įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Tyrimo metodika

Atliktas tyrimas remiasi kokybinio tyrimo metodologine prieiga, tyrimu siekiant kuo geriau suvokti tikrovės reiškinius (Flick, 2018). *Duomenims rinkti* taikytas pusiau struktūruoto interviu metodas. Tyrimo instrumentas konstruotas remiantis mokslinės literatūros analize (Hayes, 2014; Bortini et al., 2016; Kauffman, 2020; Struyf et al., 2022; Phillips & Klein, 2023; Keles, 2024, kt.). Tyrimo dalyviams pateikti atvirojo tipo klausimai, siekiant atskleisti mokyklų vadovų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokyklose patirtis, iššūkius, sprendimus, profesinio augimo ir tobulėjimo aspektus.

Tyrimas vykdytas 2024 m. balandžio–gegužės mėn. Interviu vyko nuotoliniu būdu (vaizdo konferencijų platforma „Zoom“), pasitelkus sinchroninę komunikaciją, siekiant išskirti kuo įvairesnes skirtingų regionų švietimo įstaigų vadovų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo patirtis.

Tyrimo duomenims analizuoti pasitelktas turinio analizės metodas. Šios analizės metodo esmė – kokybiniai duomenys pateikiami tekstine išraiška, jie analizuojami remiantis kokybine perspektyva (Creswell, 2014). Analizuojant sutranskribuotus interviu (tekstus), tiriami įvairių teksto elementų ir gautos informacijos tarpusavio ryšiai. Išskiriant kategorijas, vadovautasi deducine metodologine nuostata. Analizuojant kokybinius duomenis, išrinktos svarbiausios kategorijos (Creswell, 2014). Aprašant duomenis laikytasi kokybiniam tyrimui būdingo autentiško tyrimo dalyvių teiginių pateikimo.

Tyrimo imtis sudaryta taikant netikimybinės tikslinės atrankos metodus, kai tiriamųjų grupė formuojama atsižvelgiant į tyrimo tikslą. Tyrėjas nusprendžia, kurie jį dominančios populiacijos elementai yra informatyviausi tiriamo požymio atžvilgiu (Creswell, 2009). Šiuo atveju pasirinktas kriterinis atrankos būdas: pirmas atrankos kriterijus – vadybinė pozicija, antras – įvairios apskritys, trečias – įvairus darbo stažas. Tyrime dalyvavo 35 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų, kurios vykdo pradinį, pagrindinį ir vidurinį ugdymą, vadovai: direktoriai, pavaduotojai ir skyrių vedėjai iš Šiaulių (31,4 %), Kauno (22,9 %), Vilniaus (17,1 %) ir Klaipėdos (14,2 %) apskričių. Vadovų vadybinio darbo patirtis: 26–30 m. (20 %), iki 5 m. (17,1 %), daugiau kaip 30 m. (17,1 %), 11–15 m. (14,2 %), 21–25 m. (8,6 %).

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą, laikytasi tyrimo etikos ir duomenų apsaugos principų. Tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo tikslą, laisvą apsisprendimą dalyvauti tyrime ar galimybę bet kuriuo metu atsisakyti tęsti tyrimą; garantuotas tyrimo duomenų anonimiškumas, tyrimo dalyvių konfidencialumas. Gautas tyrimo dalyvių žodinis sutikimas dalyvauti tyrime, nuasmenintus ir apibendrintus tyrimo duomenis naudoti mokslo tikslais. Renkant tyrimo duomenis, atsižvelgta į tyrimo dalyvių sutikimą ar nesutikimą daryti interviu garso įrašus.

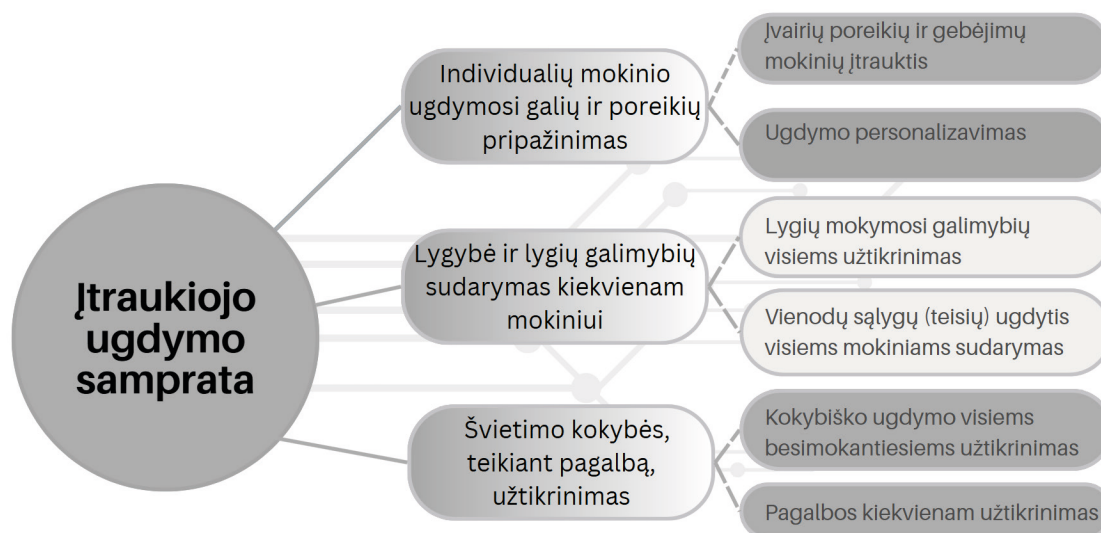
Tyrimo rezultatų analizė

Mokyklų vadovų įtraukios mokyklos kūrimo ir pokyčių valdymo patirtys

Nagrinėjant **mokyklų vadovų suvoktis apie įtraukiojo ugdymo sampratą** (1 pav.), išryškėjo šios interviu turinio subkategorijos: *individualių mokinio ugdymosi galių ir poreikių pripažinimas; lygybė ir lygių galimybių sudarymas kiekvienam mokiniui; švietimo kokybės, teikiant pagalbą, užtikrinimas.*

1 pav.

Mokyklų vadovų samprata apie įtraukiojo ugdymą (sudaryta autorių, remiantis interviu duomenimis)



Individualių mokinio ugdymosi galių ir poreikių pripažinimas atskleidžiamas per mokinių, turinčių įvairių poreikių, negalių ir gebėjimų, įtrauktį. Mokyklų vadovai akcentuoja siekį kurti „įvairialypę mokyklos bendruomenę“, „kai kartu mokosi skirtingų gebėjimų turintys vaikai“, „atskleisti kiekvieno besimokančiojo įvairovę“, užtikrinti vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, „įtrauktį į arčiausiai gyvenamosios vietos esančią mokyklą“. Įtraukiojo ugdymo samprata aiškinama kaip „ugdymo(si) galimybių kiekvienam ugdytiniui, ne tik specialiųjų poreikių vaikams, sudarymas“. Išryškinama ir *ugdymo personalizavimo* svarba, pažymint, kad „mokiniai atsakingi už savo mokymąsi“, „gali laisvai išreikšti savo nuomonę ir siekti mokymosi tikslų pagal savo gebėjimus; padeda specialistai, draugai“, o mokytojai „stengiasi personalizuoti užduotis“.

Minėtina, kad vadovai įtraukiojo ugdymo sampratą sieja su tokiomis įtraukiojo ugdymo vertybėmis kaip kiekvieno mokinio individualių poreikių ir gebėjimų pripažinimas.

Lygybė ir lygių galimybių sudarymas kiekvienam mokiniui. Akcentuojama, kad turi būti sukuriamos lygios mokymosi *galimybės visiems* „vaikams iki 16 metų“ „mokyti bendrojo ugdymo mokyklose“, „kiekvienam, nepriklausomai nuo socialinių ir ekonominių sąlygų, sveikatos būklės bei

gyvenamosios vietos, suteikiant galimybę ugdytis“, užtikrinant „lygias galimybes skirtingų poreikių turintiems mokiniams“. Manoma, kad įtrauktis yra vienodų ugdymosi sąlygų visiems mokiniams sudarymas, „suteikiant tas pačias ir kuriant palankias mokymosi sąlygas“ „visaverčiam dalyvavimui ugdymosi procese“, „atliepiant kiekvieno mokinio poreikius ir interesus“. Tai patvirtina, kad vadovų siekis stiprinti įtrauktį susijęs su vertybiškai svarbios įtraukiojo ugdymo idėjos palaikymu.

Švietimo kokybės, teikiant pagalbą, užtikrinimas. Tyrimo dalyviai įtraukiojo ugdymo sampratą sieja su kokybišku ugdymu kiekvienam besimokančiajam („aukštos kokybės švietimas“, „prieinamas kiekvienam“, „nepaisant jų gebėjimų“), taip pat akcentuota „pagalba kiekvienam mokiniui“, „atsižvelgiant į jo poreikius“, o tai sudaro prielaidas „sėkmingai mokytis klasėje“.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai mokyklų valdymo procesuose

Analizuojant interviu turinio analizės duomenis, išryškėjo esminiai pokyčių valdymo iššūkiai (2 pav.). Mokyklų vadovai, kurdami **įtraukiąją mokyklos kultūrą** kaip strateginio proceso dalį, patiria *nepalankių* mokyklos bendruomenės narių *nuostatų į įtraukųjį ugdymą*. Pažymima, kad vis dar gajos „neigiamos mokytojų ir tėvų nuostatos“, „dažniausiai girdimas teiginys – įtraukusis ugdymas yra gerai, bet ne mano klasėje“. Tai rodo, kad kai kurios bendruomenės nuostatos riboja strateginio proceso raidą, todėl vadovai ieško įveikos būdų ir priemonių tikslams įgyvendinti minėtas nuostatas keičiant. Mokyklų vadovų nuomone, teigiamos nuostatos yra lemiamas veiksnys įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokyklose, todėl, kalbant apie vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, neigiamas „visos mokyklos bendruomenės“ nuostatas svarbu keisti teigiamomis. Vadovai akcentuoja, kad „svarbu formuoti teigiamas bendruomenės nuostatas į kiekvieną vaiką“ ir siekti „visų vieningo požiūrio viena kryptimi“. Tyrimu nustatytos šios priemonės ir būdai, stiprinantys mokytojų teigiamas nuostatas į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, t. y. **psichologinės ir emocinės būsenos stiprinimo priemonės**: *bendruomenės narių palaikymas, skatinimas* („turime skatinimo tvarką“, „naudojamos motyvavimo priemonės“), *parama mokytojams*, pavyzdžiui, *išklausymas* („daug bendraujame“, „nepaliekame mokytojų vienu su problemomis, kalbamės“). Vadovai taip pat taiko pedagogų **profesinį tobulėjimą skatinančias veiklas**, pavyzdžiui, skatina mokytojus organizuoti *gerosios patirties sklaidos renginius* („sudarant galimybę dalintis gerąja praktika“, „kitų mokyklų pasiekimais“), dalyvauti *pedagoginių kompetencijų tobulinimo mokymuose* (rengiant „kokybiškus praktinius mokymus mokytojams“, „suteikiant galimybę dalyvauti tarptautiniuose mokymuose“); rengti ir įgyvendinti *tarptautinius projektus ir mokslines ar metodines konferencijas*. Pozityvios mokytojų nuostatos stiprinamos **kolegialaus grįžamojo ryšio būdais ir priemonėmis**. Mokyklų vadovų teigimu, švietimo organizacijose svarbi *nuolatinė refleksija*, todėl sudaromos sąlygos *mokytis vieniems iš kitų*, „metodinėse grupėse aptariant“ „geruosius praktikos pavyzdžius“, „pasisėkusias veiklas su mokiniais, turinčiais SUP“, teikiant „kolegialią pagalbą“, pagrįstą „geranoriškumu vienas kitam“. Akcentuojama, kad *organizuojamos „apskritojo stalo diskusijos“, susirinkimai, konsultuojamasi su tarnybomis* (naudojamasi PPT pagalba) *ir specialistais*, pedagoginėje veikloje skatinama vadovautis „konkrečiomis rekomendacijomis“.

Nustatyta, kad švietimo vadovams kuriant įtraukios mokyklos kultūrą, iššūkių patiriama ne tik strateginiame, bet ir pagrindiniame – ugdymo – procese. Išskirtini *ugdymo organizavimo, švietimo pagalbos užtikrinimo ir ugdymo stebėsenos iššūkiai*.

Ugdymo organizavimas. Mokyklų vadovų teigimu, įgyvendindami įtraukiojo švietimo principus, jie patiria bendrojo ugdymo organizavimo sunkumų dėl *didelio vaikų skaičiaus klasėse*, kai yra „po 5–7 mokinius, turinčius SUP“ („klasėje negali būti 27–30 mokinių, iš jų – 10 mokinių, turinčių SUP“), taip pat dėl *individualių ugdymo planų ar tvarkaraščių sudarymo*. Kaip vieni iš esminių iššūkių įvardijami *pagalbos mokiniui organizavimo trūkumai*.

Švietimo pagalbos užtikrinimas. Mokyklų vadovai siekia **stiprinti mokyklos vaiko gerovės komisijos** (toliau – VGK) **veiklą** („ieškome būdų, kaip stiprinti VGK bendradarbiavimą, kad gautume maksimalų darbo rezultatą“, siekiama „įgalinti VGK, jos veikla turi būti „gyva“). Mokyklų vadovų teigimu, sprendžiant šias problemas, jiems *tenka stebėti, nuodugniai analizuoti ugdymo procesą, jo pertvarkymo būdus, kad užtikrintų „sklandų organizavimą“.*

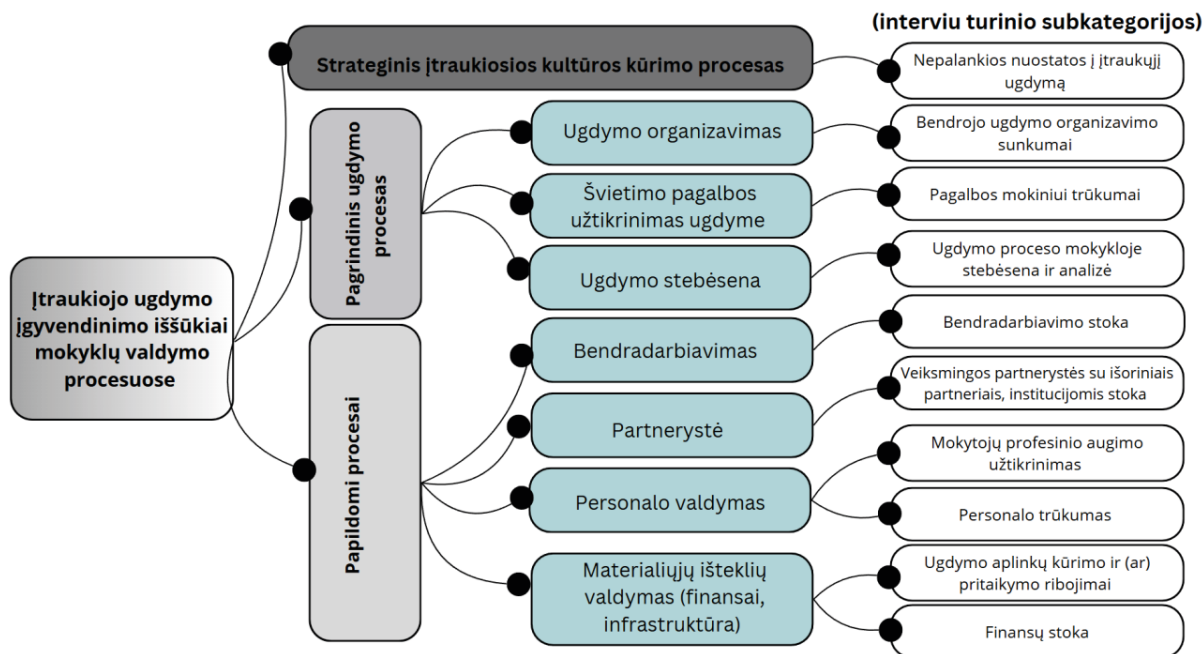
Ugdymo proceso stebėseną ir analizę svarbi norint „visiems mokiniams užtikrinti ugdymo kokybę“ ir tinkamai organizuoti mokytojų ir specialistų pagalbą. Tai gali būti pasiekama „vadovams įsivertinant veiklą“.

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad švietimo vadovai, kurdami įtraukios mokyklos kultūrą, susiduria su iššūkiais papildomuose (vadybine prasme) procesuose: bendradarbiavimo, partnerystės, finansų ir infrastruktūros valdymo. **Bendradarbiavimas** – vienas iš įtraukiojo ugdymo principų. Šioje srityje mokyklų vadovai nurodo keletą iššūkių. Pirmiausia, tai *bendradarbiavimo stoka* dėl „susitarimų mokykloje nesilaikymo“ ir „susitarimų kultūros dėl įtraukties nebuvimo“. Išskiriama „kiekvienos pusės (ugdymo įstaigos ir mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų) lūkesčių“ svarba, kai „reikia atlipti tėvų poreikius, nepamirštant pedagogų nuomonės“. Todėl vadovai skatina **specialistų bendradarbiavimą su mokinių tėvais** (globėjais) („siekiame stiprinti <...> ugdančių mokinių specialistų komunikavimą su vaiko šeima“).

Vadovai nurodo **veiksmingos partnerystės su išoriniais partneriais, institucijomis** poreikį. Stiprinant tinklaveiką, vadovų nuomone, svarbios pokyčių priemonės – *mokyklų bendradarbiavimas* („bendradarbiavimas su specializuotais centrais“, „išoriniais partneriais, ieškant paramos ir galimos pagalbos (PPT specialistų konsultacijos, X mokyklos specialistų pagalba“), taip pat *bendradarbiavimas su aukštojo mokslo įstaigomis* („ateinančių dirbti į mūsų įstaigą studentų klausimas“, „paren-giant reikiamą pagalbą specialistų skaičių“) ir *su ugdymo įstaigos steigėju* („dėl infrastruktūros – bendradarbiavimas su steigėju“, „komunikavimas su steigėju dėl papildomo finansavimo“).

2 pav.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai mokyklų valdymo procesuose (sudaryta autorių, remiantis interviu duomenimis)



Nustatyta, kad švietimo vadovai, kurdami įtraukią mokyklos kultūrą, patiria personalo valdymo iššūkių. Išskirtinas **mokyklos bendruomenės profesinio augimo užtikrinimas ir personalo trūkumas**.

Vadovai akcentuoja *nepakankamą mokyklos darbuotojų kvalifikaciją* („švietimo pagalbos specialistų, mokytojų kompetencijos trūkumas“, „pedagogams labai trūksta praktinių žinių dirbti su kitokiais mokiniais“, „patirties vienu metu dirbti su daug skirtingų poreikių turinčiais vaikais“, o tai turi įtakos „darbo kokybei“). Svarbus „profesinis specialistų, mokytojų parengimas“. Vadovų teigimu, „mokytojo padėjėjai nėra parengti praktiniam darbui“, o mokytojai – „darbui su įvairių poreikių (ypač didelių) ir negalių [turinčiais – aut.] mokiniais“. Vadovai pastebi, kad bendrojo ugdymo mokyklose dirbantiems mokytojams trūksta pasiruošimo, pedagoginių kompetencijų ugdyti mokinius, turinčius įvairių poreikių. Tyrimo dalyviai akcentuoja „tikslingo kvalifikacijos tobulinimo“ „įtraukiojo ugdymo tema“ svarbą, pasitelkiant tam tinkamas priemones: ieškoma *praktinių mokymų* šia tema, skiriama *finansų ir laikas pedagogų kompetencijoms atnaujinti ir tobulinimuisi*.

Mokyklų vadovai nurodo, kad mokyklose trūksta „kokybiškai dirbančių specialistų (psichologų, specialiųjų pedagogų, logopedų, mokinio padėjėjų)“ (pavyzdžiui, specialiojo pedagogo vadovas ieško „keturis mėnesius ir tik vienas specialistas atsiuntė gyvenimo aprašymą“). Šiam iššūkiui spręsti mokyklų vadovai taiko įvairias įveikos priemones: *pasitelkiami visi įmanomi ištekliai, siūlomas konkurencingas atlyginimas, didinamas švietimo pagalbos specialistų skaičius panaudojant projektų galimybes* (pavyzdžiui, „tūkstantmečio mokyklų projektui skirtų lėšų tikslingas panaudojimas norint įdarbinti daugiau specialiųjų pedagogų, logopedų“). Personalo valdymo iššūkiai iliustruoja, kad švietimo pagalbos efektyvumą lemia ne tik specialistų kompetencija, bet ir jų skaičiaus atitiktis švietimo institucijų poreikių, kad būtų užtikrintas pagalbos besimokančiajam prieinamumas.

Kurdami įtraukią mokyklos kultūrą, švietimo vadovai susiduria ir su keletu iššūkių, sietinų su materialiaisiais ištekliais. Išskirtinas **ugdymo aplinkų pritaikymas ir finansų stoka**.

Mokyklų vadovai įvardija *specialiųjų mokymo priemonių stygių ir ugdymui skirtų techninės pagalbos priemonių įsigijimo sunkumus*, pažymi „specialiųjų ir daugiafunkčių priemonių nepakankamumą“. Problema sprendžiama kuriant „priemonių bazę“, „su specialistėmis tariantis, kokios priemonės reikalingos“ (pavyzdžiui, „priemonės, kurių reikia konkrečioms atvejams“, „autistiškiems (širmų, ausinių, „namelių“ ir t. t.)“, „neprigirdintiems“, „akliesiems, silpnaregiams“ vaikams). Vadovai taip pat susiduria su *mokyklos aplinkos pritaikymo įvairių poreikių turintiems mokiniams ir infrastruktūros modernizavimo sunkumais*. Akcentuojami fizinės aplinkos ir erdvių pritaikymo ir gerinimo sunkumai, neatitinkant vaikų poreikių („esamos aplinkos pritaikymas tokiems mokiniams“, „neturime aplinkos, pritaikytos fizinę negalią turintiems mokiniams“). Konkretizuojama, kad mokyklose reikia „pritaikyti mokomąsias dirbtuves“ žmonėms, turintiems negalią, „klasių patalpos yra per didelės, todėl reikia pritaikyti klases, kabinetus“, „didžiausia kliūtis – fizinės aplinkos, nes reikia daug remonto darbų, kad būtų užtikrintas neįgalių asmenų patekimas į patalpas“, pažymima, kad dabartinėse mokyklų patalpose žmogus, turintis fizinę negalią, „negali judėti tarp aukštų“. Išreiškiamas multisensorinių kambarių trūkumas („nėra galimybės įrengti erdvių autizmo spektrą turintiems mokiniams“), pažymėtas ir techninės įrangos įvairių poreikių turintiems mokiniams (stokojama lif-
tų ar keltuvų) užtikrinimas, įvardijant, kad tai sudėtingas procesas, reikalaujantis nuolatinio vadovų ir kitų institucijų dėmesio, finansinių išteklių. Siekiant užtikrinti kokybišką mokymo(si) aplinką visiems ugdytiniams, bendrojo ugdymo įstaigų vadovams būtina šiuos iššūkius spręsti sistemingai ir nuosekliai. Tai gali būti pasiekta per glaudų tarpinstitucinį bendradarbiavimą, ieškant finansavimo galimybių (pavyzdžiui, rengiant tarptautinius projektus, ieškant rėmėjų).

Vadovų nuomone, svarbūs iššūkiai, kurių kyla kuriant įtraukiojo ugdymo kultūrą mokyklose, yra susiję su **finansais**. Akcentuojama, kad pagrindas „nusimatytiems įtraukiojo ugdymo tikslams pasiekti“ yra „finansinės mokyklos galimybės“. Finansavimas apibrėžiamas kaip „nepakankamas“, „neaiškus, per mažas“, mokyklos šio finansavimo „ne visada sulaukia“, todėl sudėtinga sukurti įtraukią ugdymosi aplinką (priemonėms įsigyti „skirtas mažas finansavimas“, „lėšų stoka sensoriniam ar nusiramino kambariui (erdvei) įrengti“, „lėšų aplinkų pritaikymui pagal mokinių poreikius trūkumas“, „problemos, kurioms spręsti išteklių nėra ir neskirta“). Nustatyti *infrastruktūros valdymo iššūkiai*, teigiant, kad tikslinga „papildomai skirti lėšų pertvarkai (liftų įrengimas ir pan.)“. Vadovai *ieško galimybių, kaip gauti papildomų lėšų*, pavyzdžiui, finansavimo sensorinėms erdvėms įrengti. Kaip vieną iš finansinių išteklių ir infrastruktūros gerinimo sprendinių vadovai išskiria dalyvavimą Tūkstantmečio mokyklų projekte, panaudojant lėšas „sensoriniam kambariui“, „nusiramino kambariams“ įkurti ar įrengti „keltuvus neįgaliesiems, liftą pagrindiniame mokyklos pastate“.

Tyrimo duomenys atkleidžia ir **įtraukiojo ugdymo pokyčių valdymo gerąsias patirtis**. **Įtraukioji mokyklos kultūra formuojama** pasitelkus *tėvų pedagoginį švietimą* („tėvams vykdome švietimą apie įtrauktį, prevencinius pokalbius – tai labai aktualu ir naudinga“). Taip pat išskirtinas „visos bendruomenės *pozityvus nusiteikimas*“, *tapatumo jausmas*, *empatija*. Pažymima, kad „mokykloje visi mokiniai yra gerbiami, paisoma jų nuomonės“.

Vadovai akcentuoja mokyklose puoselėjamos **bendradarbiavimo kultūros svarbą**. („stiprioji mokyklų pusė yra bendradarbiavimas“, „bendradarbiavimo kultūra, pagrįsta tolerancija“, „atvirumu viskam“). Tai iliustruoja kuriama „tarimosi kultūra tarp pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir tėvų“. Mokyklų bendruomenėse vyksta „nuolatinis dalijimasis patirtimi“, „taikoma praktika – patirtinis mokymasis stebint kolegų atvirąsias pamokas ir veiklas“. Tai leidžia tobulėti („mūsų mokykloje čia daroma didelė pažanga“). Vienas iš vadovų pažymi, kad „mokykla įtraukijį ugdymą pradėjo prieš 8 metus. Šiuo metu joje ugdoma įvairių poreikių turinčių mokinių. Jie sudaro apie 26 proc. visų mokinių. Stiprioji mūsų pusė yra *veikimas kartu įtraukčiai*“.

Atskleidžiamas **bendro tinklo su** vietos bendruomenė, švietimo įstaigomis, socialiniais partneriais, užsienio švietimo **bendruomenėmis sukūrimas** („bendradarbiavimas tarp mokyklų (centrų), kurios jau turi patirties ugdyti kitokius mokinius“, „mokykla aktyviai dalyvauja veiklose su įvairiais socialiniais partneriais – vykdomi bendri renginiai, projektai, kuriuose dalyvauja įvairių galimybių ir poreikių turintys mokiniai“, „partnerystės ryšiai su užsienio šalimis per įvairias programas ir projektus“). Akcentuojama išplėta **pagalbos mokiniui sistema**. Tai liudija *Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumas* („šiuo metu mokykloje puikiai veikia profesionali specialistų komanda“), *specialiojo pedagogo pagalba pamokose* („esant keliems vaikams klasėje arba atsižvelgiant į dalyką, temas, mokiniai mokosi tą pačią temą kartu ir su specialiuoju pedagogu klasėje“), mokytojo padėjėjo pagalba („formuojant klases turime mokytojų padėjėjų bent 2–3 pamokoms per dieną“).

Ugdymo įstaigose įgyvendinami **atvirųjų klasių modeliai**¹: *visiškos įtraukties modelis*, „kuriuo remiantis visi mokiniai, turintys SUP, mokosi bendrojo ugdymo klasėse“ („pamokų metu padeda specialusis pedagogas, mokytojo padėjėjas“, „turime dvi atvirąsias klases“, „pateikę projektą LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerijai gavome finansavimą steigti atvirąsias klases“); *mobilies įtraukties modelis*, „kai SUP turintys vaikai mokosi kartu, bet atskiroje klasėje, t. y. dalyvauja visose mokyklos veiklose, tik pamokos vyksta atskirai: pagal kiekvieno iš jų galimybes ir gebėjimus“ („mokiniai mokosi bendroje mažesnėje klasėje, kartu [dirba – aut.] mokytojo padėjėjas ir [taikytina – aut.] specialistų pagalba“, „turime atskiras klases pagrindiniams dalykams mokytis, o po truputį įtraukia-

¹ Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašas. (2023). TAR, 2023-05-02, Nr. 8308. Suvestinė redakcija nuo 2023-09-29.

me atskirus mokinius į bendras klasių veiklas“); *srauto įtraukties modelis* („įgyvendinamas srauto įtraukties modelis 8–10 klasėse“).

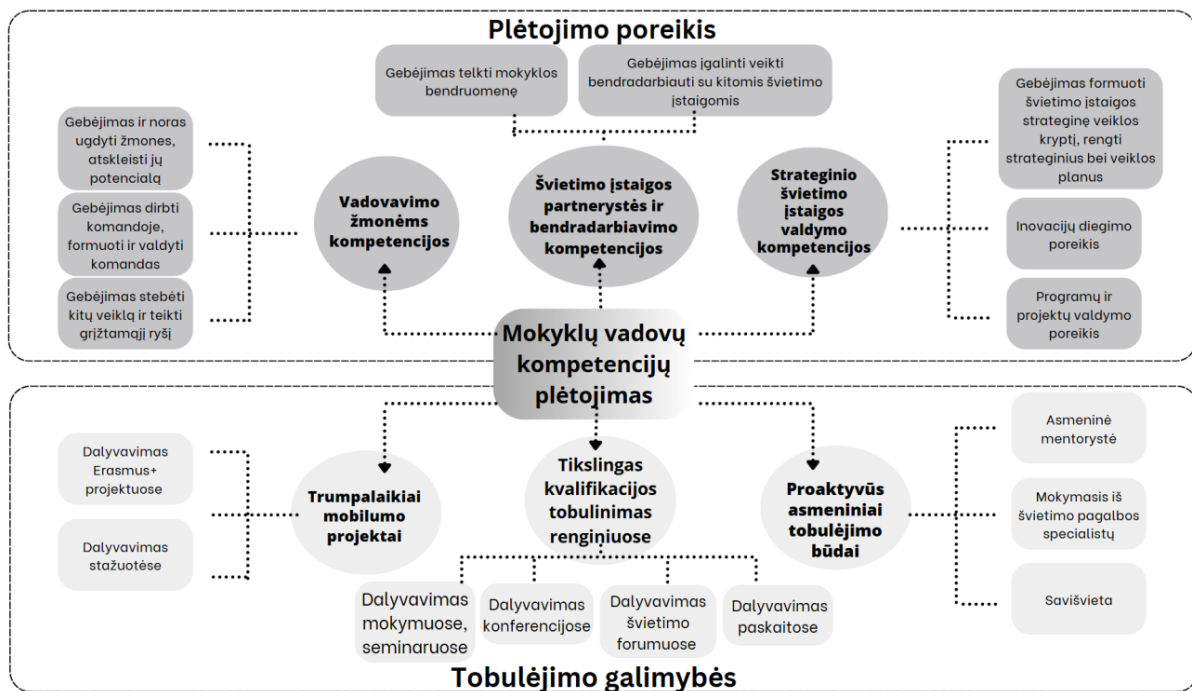
Bendrojo ugdymo organizavimas pasižymi *mokymo metodų įvairove* („pedagogai taiko įvairius metodus, atsižvelgdami į mokinio gebėjimus, poreikius“), *ugdymo personalizavimu* („mokymosi planai kuriami atsižvelgiant į mokinių poreikius“, „įgyvendinamas personalizuotas mokymas“).

Mokyklų vadovams būtinų kompetencijų įtraukiojo ugdymo pokyčiams valdyti plėtojimas

Išryškėja **mokyklų vadovams būtinų kompetencijų įtraukiojo ugdymo pokyčiams valdyti plėtojimo poreikis** (3 pav.). Tyrimo duomenys atskleidžia vadovų bendrųjų kompetencijų – **vadovavimo žmonėms kompetencijos – stygių**. Vadovai pažymi, kad stokoja *ugdomojo vadovavimo* („koučingo“) *gebėjimų*, siekdami atskleisti žmonių potencialą, „padėti kolegai, mokytojui, vaikui“. Taip pat vadovai norėtų plėtoti *gebėjimą dirbti komandoje, formuoti ir valdyti komandas* („komandinis darbas ir efektyvi pagalba“), *stebėti kitų veiklą ir „teikti grįžtamąjį ryšį“*.

3 pav.

Mokyklų vadovams būtinų kompetencijų įtraukiojo ugdymo pokyčiams valdyti plėtojimo poreikis ir galimybės (sudaryta autorių, remiantis interviu duomenimis)



Išskirtinos kelios vadovavimo srities kompetencijos, t. y. **švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo** bei **strateginio švietimo įstaigos valdymo kompetencijos**. Tyrimo duomenys rodo vadovų poreikį gebėti *telkti mokyklos bendruomenę* ir *įgalinti ją veikti*. Svarbus bendruomenišku- mas, visų mokyklos bendruomenės suinteresuotųjų poreikių pripažinimas, bendro emocinio ryšio kūrimas. Vadovams aktualu įgalinti mokyklos mokytojus ir švietimo pagalbos specialistus strate- giškai kurti įtraukią mokyklą. Tuo tikslu galima sutelkti besimokančias bendruomenes veikti kartu.

Išryškėja *gebėjimo formuoti švietimo įstaigos strateginę veiklos kryptį, rengti strateginius ir veiklos planus tobulinimo poreikis* („norėčiau dalyvauti efektyvaus strategavimo mokymuose“, „reikėtų pa- simokyti efektyvaus strategavimo“). Švietimo įstaigų vadovai norėtų tobulinti kompetencijas, žinias

ir įgūdžius, kuriuos panaudotų kurdami mokyklos viziją, tikslą ir formuluodami konkrečius uždavinius. Išryškėja vadovų *gebėjimo planuoti ir valdyti pokyčius* („mano silpnoji vieta – pokyčių planavimas“), *diegti inovacijas* („daug vyresnių pedagogų inertiški ir viską jau žino, kaip reikia dirbti, todėl reikia diegti naujoves“) bei *programų ir projektų valdymo poreikis*.

Švietimo įstaigų vadovai, **tobulindami vadybines kompetencijas**, dažniausiai naudojami šiomis profesinio mokymosi ir tobulėjimo galimybėmis: tikslingu *kvalifikacijos tobulinimu* renginiuose; trumpalaikiais mobilumo projektais ir *proaktyviais asmeninio tobulėjimo būdais*. Kvalifikacija keliama „tikslingai *dalyvaujant mokymuose*“ („įtraukties ir universalus dizaino principų taikymo mokymosi procese tema, pavyzdžiui, „Misija – įtraukusis ugdymas“, TŪM programos mokymai „Veiksminga švietimo lyderystė“; taip pat naudojama „platinine *Pedagogas.lt* platforma, kurioje yra daug ir labai vertingų mokymų“). Kvalifikacija keliama *dalyvaujant seminaruose* („tikslingas kvalifikacijos tobulinimas <...> seminaruose“), tokiuose kaip „įtraukiojo ugdymo UDM prieigos studijose“. Kaip vienas iš lyderystės kompetencijų augimą skatinančių aspektų išskiriamas ugdymo įstaigos bendruomenės bendradarbiavimas ir dalyvavimas tarptautiniuose projektuose („dalyvaujame Erasmus+ projektuose“). Švietimo įstaigų vadovai *užsiima proaktyvia savišvieta*, t. y. asmenine mentoryste, mokymusi iš švietimo pagalbos specialistų.

Diskusija

Mokyklų vadovams tenka reikšmingas vaidmuo kuriant įtraukią mokyklą. Šiuo tyrimu siekta išnagrinėti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų vadovų patirtis valdant pokyčius, įgyvendinant įtraukiojo švietimo principus savo mokyklose. Tyrimo rezultatai suteikia vertingų mokyklų vadovų išvalgų apie iššūkius ir galimus sprendimus įgyvendinant įtraukųjį švietimą.

Tarptautiniu mastu įtrauktis vis plačiau suprantama kaip įvairovės švietime principas. Tikslas – panaikinti socialinę atskirtį, kuri yra požiūrių ir reakcijų į rasės, socialinės klasės, etninės priklausomybės, religijos, lyties ir gebėjimų įvairovę pasekmė. Vis dėlto daugelyje įtraukiojo švietimo tyrimų nagrinėjami mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo iššūkiai. Kai kuriose šalyse įtraukusis švietimas vis dar suprantamas kaip vaikų, turinčių negalią, ugdymas bendrojo ugdymo įstaigose (plg. Ainscow, 2020). Taip įtrauktį švietime supranta ir mūsų tyrime dalyvavę mokyklų vadovai.

Sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo ir aktualių pokyčių sąlyga yra aiški įtraukties samprata. Esminiai veiksmingi įtraukios mokyklos komponentai: aiški į visus vaikus orientuota vizija, kurią palaiko visa mokyklos bendruomenė; visi vaikai klasėse ugdomi kartu; visapusiška pagalba mokiniams ir parama mokytojams; bendradarbiavimo komanda mokyklose; lanksčios mokymo programos ir aukštos kokybės mokymas taikant įrodymais grįstus metodus; palaikomoji lyderystė, apimanti bendrų sprendimų priėmimą; dėmesys kokybiškam pedagogų profesiniam tobulėjimui (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Visi minėti veiksniai apibūdina įtraukios mokyklos požymius. Vis dėlto, įgyvendinant įtraukiojo ugdymo pokyčius, vis dar patiriama iššūkių.

Atliktas tyrimas atskleidė mokyklų vadovų sampratą apie įtraukųjį ugdymą kaip mokinių, turinčių negalią, ugdymą kartu su bendraamžiais. Vadovai savo sampratą grindžia įtraukiojo ugdymo principais (*individualių mokinių ugdymosi galių ir poreikių pripažinimas; lygybė ir lygių galimybių sudarymas kiekvienam mokiniui, švietimo kokybės, teikiant pagalbą, užtikrinimas*), tačiau įtraukųjį ugdymą jie suvokia daugiausia remdamiesi orientacija į mokinių, turinčių negalią, ugdymo organizavimą. Tai, kad trūksta visuotinai priimto mokslinio įtraukties apibrėžimo, yra problema, nurodoma ne tik kitų tyrėjų moksliniuose tyrimuose – tai taip pat reiškia įtraukties praktinio įgyvendinimo problemą. Sąvokos ir tai, kaip sąvokoms suteikia prasmę švietimo politikai, mokytojai, tėvai

ir vaikai, turi didelę reikšmę tam, kaip tie patys dalyviai praktiškai įgyvendina įtraukties principus (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Daugelyje tyrimų akcentuojamos ne tik teigiamos mokyklų patirtys, bet ir patiriami sunkumai, pabrėžiama būtinybė iš esmės pakeisti švietimo politiką, pereiti prie įtraukiosios švietimo aplinkos. Nors įtraukusis švietimas daugelyje šalių yra teisiškai reglamentuotas, vis dėlto mokiniai patiria kliūčių visapusiškai dalyvauti švietimo sistemoje tiek dėl nepakankamo mokytojų ir pagalbinio personalo profesinio pasirengimo, tiek dėl finansavimo trūkumo ir netinkamos infrastruktūros mokyklose (Görel & Hellmich, 2022; Murphy et al., 2023).

Mokyklos kultūra – svarbus įtraukios mokyklos kūrimo veiksnys, kuriam būdinga gana daug aspektų: pozityvios nuostatos ir atvirumas kaitai; empatiška, toleruojanti ir gerbianti skirtumus mokytojų, mokinių, jų tėvų bendruomenė; parama ne tik mokiniams, bet ir mokytojams (Sunko & Kaselj, 2020); mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, mokyklų vadovų bendradarbiavimas tarpusavyje ir su mokiniais bei jų tėvais (Urton et al., 2014; Sunko & Kaselj, 2020; Görel & Hellmich, 2022). Taigi, kuriant įtraukiąją mokyklą, reikalingi esminiai mokyklų pokyčiai. Atliktas tyrimas atskleidė, kad švietimo vadovai, kurdami įtraukiojo ugdymo kultūrą mokykloje, įgyvendina strateginius pokyčius ir patiria ne tik įvairaus lygio iššūkių, bet ir turi gerų patirčių.

Mokyklų vadovų patirtys atskleidžia įtraukios mokyklos kūrimo sudėtingumą dėl mokyklos bendruomenės nuostatų, materialiuųjų išteklių stokos, nepakankamo mokyklų infrastruktūros pritaikymo, personalo trūkumo, pedagogų kompetencijų tobulinimo ir kt.

Tyrimas atskleidė mokyklų vadovų gebėjimą valdyti įvairius įtraukiojo švietimo iššūkius. Įveikdami iššūkius mokyklų vadovai pirmiausia siekia keisti bendruomenės neigiamas nuostatas į vaikus, turinčius SUP. Nuostatų į įtrauktį tyrimai dažniausiai atskleidžia teigiamas mokytojų nuostatas į įtraukijį ugdymą, tačiau gali rodyti ir kitokias jų patirtis, susijusias su praktiniais mokinių, turinčių negalių, ugdymo iššūkiais (Murphy et al., 2023). Sunkumų kyla dėl mokytojų nepasitikėjimo savo gebėjimais ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ar dėl nepakankamo mokytojų profesinio pasirengimo įtraukčiai (Paju et al., 2015; Yada & Savolainen, 2017). Mokyklų vadovų apklausos rezultatai rodo, kad nuostatų keitimas yra itin strategiškai reikšmingas žingsnis įtraukios mokyklos kūrimo link. Moksliniai tyrimai patvirtina, kad teigiamos mokytojų nuostatos į įtraukijį ugdymą yra sėkmingo jo įgyvendinimo sąlyga (Saloviita, 2020).

Nustatyta, kad mokytojų teigiamos nuostatos į įtraukijį ugdymą reikšmingai koreliuoja su tokiomis kintamaisiais kaip mokytojų saviveiksmingumas (angl. *self-efficacy*), orientacija į vaiko poreikius, mokinio padėjėjo pagalbos prieinamumas (Saloviita, 2020). Kadangi mokytojų įtraukiojo ugdymo kompetencijos svarbios ugdymo kokybei, tyrime dalyvavę mokyklų vadovai *daug dėmesio skiria mokytojų kvalifikacijai tobulinti, bendradarbiavimo kultūrai mokyklose*. Kitų tyrėjų atlikti tyrimai patvirtina, kad vienas iš labiausiai pageidaujamų išteklių yra mokymai, kuriais siekiama gerinti mokytojų žinias apie vaikų, turinčių negalią, ugdymą, o žinių stoka lemia neigiamą požiūrį į įtrauktį (Yada & Savolainen, 2017; Saloviita, 2020). Papildomo mokymo ir kvalifikacijos tobulinimo bei veiksmingesnio specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo su bendrojo ugdymo mokytojais, dalijimosi žiniomis poreikį patvirtino ir Paju ir kt. (2015) tyrimas.

Bendradarbiavimo kultūra, kaip rodo tyrimai, ypač svarbus įtraukios mokyklos kūrimo aspektas. Mokyklos vadovui tenka pagrindinis vaidmuo, nes bendradarbiavimas su mokytojais yra esminis plėtojant mokyklą įtraukties link (Urton et al., 2014). Mokyklų vadovų apklausa atskleidė jų pastangas kurti bendradarbiavimo kultūrą mokykloje: skatinamas mokytojų, švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas tiek tarpusavyje, tiek su mokinių tėvais; plėtojami partnerystės ryšiai su bendrojo ugdymo ir aukštosiomis mokyklomis, kitomis institucijomis.

Tyrimu nustatyta, kad, kurdami įtraukią mokyklą, mokyklų vadovai daug dėmesio skiria įvairiems papildomuose procesuose kylantiems iššūkiams. Švietimo vadovams įgyvendinant pokyčius tenka valdyti iššūkius, susijusius su materialijų ir žmogiškųjų išteklių stoka, skirti dėmesio ne tik personalo, bet ir finansų paieškai, kad būtų galima investuoti į tinkamą infrastruktūros atnaujinimą, švietimo pagalbos prieinamumą, pedagogų personalo kvalifikacijos tobulinimą.

Taigi pokyčiams valdyti reikia kompleksinių sprendimų, apimančių įvairius vadovavimo mokyklai lygmenis ir procesus. Tai patvirtina ir kitų mokslininkų atliktų tyrimų rezultatai – nuolatinis mokytojų pedagoginės kompetencijos tobulinimas, mokyklų vadovų pokyčių valdymo kompetencijos ir kt. kuria įtraukią mokyklą, o pokyčiai gali būti įgyvendinami ir palaikomi tik tada, jei mokyklų vadovai emociškai ir intelektualiai įsitraukia į lyderystę (Hussain et al., 2016). Panašius duomenis atskleidė ir Görel ir Hellmicho (2022) tyrimas, kuriuo nustatyta, kad esminiai sėkmingo įtraukiojo ugdymo veiksniai – tai ne tik socialinės politinės sąlygos, politinė parama įtraukčiai, visų suinteresuotų šalių teigiamos nuostatos į įtrauktį, bet ir materialijų išteklių, pastatų infrastruktūros pritaikymas, dėmesys mokytojų kvalifikacijos tobulinimui, bendradarbiavimo skatinimas mokyklose. Asmens lygmeniu pokyčių lyderystė gali paskatinti individų įgalinimą išeiti iš komforto zonos, organizaciniu lygmeniu tai gali padėti sukurti atvirą atmosferą, leidžiančią organizacijai augti, atsižvelgiant į visų jos narių stiprybes (Bortini et al., 2016).

Tyrimo ribotumai. Tyrimas apima bendrojo ugdymo mokyklų vadovų patirčių analizę, orientuojantis į įtraukiojo ugdymo pokyčių valdymo iššūkius ir gerąsias patirtis. Atspindima tik dalies švietimo bendruomenės narių nuomonė, todėl tikslesniems duomenims gauti tikslinga organizuoti suinteresuotų grupių kiekybinį tyrimą.

Išvados

Švietimo organizacijų vadovai įtraukiojo ugdymo sampratą sieja su kiekvieno mokinio individualių poreikių ir gebėjimų pripažinimu, lygybės ir lygių galimybių, švietimo pagalbos principais. Pastebimos teigiamos įstaigos vadovų nuostatos į įtraukijį ugdymą idėjiniu, konceptualiu ir vertybiniu lygmenimis, tačiau įtraukties principai labiau aktualizuojami sunkesnių negalių ir specialiųjų poreikių kontekste.

Mokyklų vadovai išgyvena įvairias įtraukios mokyklos kūrimo ir pokyčių valdymo patirtis. Strateginio įtraukiosios kultūros kūrimo procese patiriama nepalankių mokytojų nuostatų, įvairių pagrindinio ugdymo proceso organizavimo ir švietimo pagalbos užtikrinimo sunkumų, stebėsenos ribotumų. Pokyčių valdymas sudėtingėja ir papildomuose vadybiniuose procesuose: stokojama bendruomenių bendradarbiavimo ir partnerystės; išryškėja nepakankama esamų pedagogų kompetencija, trūksta švietimo personalo; įtraukties valdymo pokyčius lėtina riboti finansai ir nesutvarkyta infrastruktūra. Teigiamos mokyklų vadovų patirtys išgyventos sėkmingai telkiant mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą, komandinį darbą, tinklaveiką (bendro tinklo su mokyklomis, tėvų bendruomene ir kitais partneriais kūrimą). Kuriant įtraukios mokyklos kultūrą sėkmingais atvejais vadovų įvardijamas ir švietimo pagalbos veiksmingumas, komandinio darbo naudingumas bei įvairių metodų, artimų personalizuotam vaikų ugdymui, pritaikymas ugdymo procese.

Švietimo organizacijų vadovai įvardija tris pagrindines kompetencijas, kurioms plėtoti norėtų skirti daugiau dėmesio įtraukios mokyklos kūrimo kontekste. Tai vadovavimas žmonėms, strateginio ir švietimo įstaigos valdymo bei partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencijos. Švietimo įstaigų vadovai įtraukiojo ugdymo pokyčių valdymo metu tobulina minėtas kompetencijas profesinio mokymosi ir tobulėjimo formomis – tikslingu dalyvavimu renginiuose ir trumpalaikiuose mobilumo projektuose, kurių turinys ir veiklos gali padėti plėsti partnerystę ir bendradarbiavimą, tobulinti strateginį ir pokyčių valdymą.

Literatūros sąrašas

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 49–59. DOI: 10.1111/1471-3802.12477.
- Baily, S., & Holmarsdottir, H. B. (2019). Fostering teachers' global competencies: bridging utopian expectations for internationalization through exchange. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 226–244. DOI: 10.32865/fire201952162.
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: A cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3). DOI: 10.1108/JOCM-06-2014-0111.
- Bigley, J. (2019). Perceptions on change: A transformation case study. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 6(3), 19–36.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, I. (2016). *Inclusive Leadership: Theoretical Framework*. European Commission. <https://inclusiveleadership.eu/the-inclusive-leadership-handbook-theoretical-framework/>
- Corral-Granados, A. (2024). Challenges in continuing professional development on inclusion in early years in Spain. *Journal of Educational Change*, 25(1), 19–41. DOI: 10.1007/s10833-022-09473-3.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ED-2016/WS/28. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: UNESCO.
- European Commission, Joint Research Centre (2022). *GreenComp, Europos tvarumo kompetencijos programa*, Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/34856.
- Görel, G., & Hellmich, F. (2022). Primary School Principals' Views on the Required Conditions for a Successful Implementation of Inclusive Education [Article; Early Access]. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 127–137. DOI: 10.1017/jsi.2022.9.
- Hayes, J. (2014). *The Theory and Practice of Change Management*. 4th edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hussain, M. A., Haider, S. Z., Ahmed, I., & Ali, S. (2016). School principals as effective change agents: a study of essential skills and attributes. *Journal of Educational Research*, 19(2), 49–61.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64(2), 222–229. DOI: 10.1016/j.tate.2017.02.005.
- Jones, M., & Harris, A. (2014). Principals leading successful organizational change: building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473–485. DOI: 10.1108/JOCM-07-2013-0116.
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, 10(9), 1–13.
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. DOI: 10.1080/00313831.2022.2148277.
- Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose, tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašas. (2023). *TAR*, 2023-05-02, Nr. 8308. Suvestinė redakcija nuo 2023-09-29.
- Murphy, M., Thompson, S., Doyle, D. M., & Ferri, D. (2023). Inclusive education and the law in Ireland. *International Journal of Law in Context*, 19(2), 101–121. DOI: 10.1017/s1744552322000180.

- Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the Early Years*. 2nd edition. London: Sage.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731.
- Paulsrud, D. (2024). Resolving dilemmas: Swedish special educators and subject teachers' perspectives on their enactment of inclusive education. *Journal of Education Policy*, 39(2), 303–320. DOI: 10.1080/02680939.2023.2210102.
- Phillips, J., & Klein, J. D. (2023). Change Management: From Theory to Practice. *TechTrends*, 67(1), 189–197.
- Pit-ten Cate, I. M., Schwab, S., Hecht, P., & Aiello, P. (2019). Editorial: teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regard to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12480>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. DOI: 10.1111/1471-3802.12466.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: Pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214–230. DOI: 10.1080/13603116.2021.1938712.
- Struyf, E., Mieghem, A. V., & Verschueren, K. (2022). Implementing Inclusive Education: What Are the Levers to Support Teachers? In *Fostering Inclusion in Education: Alternative Approaches to Progressive Educational Practices* (pp. 53–77). Cham: Springer International Publishing.
- Sunko, E., & Kaselj, I. T. (2020). Attitudes of early childhood and preschool education students and teachers towards inclusion of children with Down syndrome. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 485–497. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268053>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459>

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas: mokyklų vadovų patirtys valdant pokyčius

Renata Bilbokaitė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Lietuva

Violeta Valuntinaitė

Šiaulių „Dermės“ mokykla, Lietuva

Santrauka

Švietimas visiems yra vienas iš tvaraus (darnaus) vystymosi tikslų, tačiau tam, kad jį būtų galima globaliai užtikrinti, politinius siekinius reikia įgyvendinti skirtingais lygiais ir konstruktyviai bei proaktyviai valdyti pokyčius švietimo įstaigose. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas – ilgalaikis švietimo transformacijos procesas, už kurio valdymą didele dalimi atsakingi švietimo vadovai. Tyrimo tikslas – išanalizuoti mokyklų vadovų įtraukiojo ugdymo pokyčių valdymo patirtis.

Tyrimo metodika. Tyrimui atlikti pasirinkta kokybinė prieiga – pusiau struktūruotas kokybinis interviu. Tyrimo instrumentas konstruotas remiantis mokslinės literatūros analize (Hayes, 2014; Bortini et al., 2016; Kauffman, 2020; Struyf et al., 2022; Phillips & Klein, 2023; Keles, 2024, kt.). Tyrimo dalyviams pateikti atvirojo tipo klausimai, siekiant atskleisti mokyklų vadovų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokyklose patirtis, iš-

šūkius, sprendimus, profesinio augimo ir tobulėjimo aspektus. Tyrimas vykdytas 2024 m. balandžio–gegužės mėn. Tyrime dalyvavo 35 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų, kurios vykdo pradinį, pagrindinį ir vidurinį ugdymą, vadovai (direktoriai, pavaduotojai ir skyrių vedėjai). Atliekant tyrimą, laikytasi tyrimo etikos ir duomenų apsaugos principų.

Tyrimo rezultatai atskleidė skirtingas mokyklų vadovų įtraukiojo ugdymo pokyčių valdymo patirtis: strateginio įtraukios kultūros kūrimo procese patiriama nepalankių mokytojų nuostatų, įvairių pagrindinio ugdymo proceso organizavimo ir švietimo pagalbos užtikrinimo sunkumų, stebėsenos ribotumų. Pokyčių valdymas sudėtingėja ir papildomuose vadybiniuose procesuose: stokojama bendruomenių bendradarbiavimo ir partnerystės; išryškėja nepakankama esamų pedagogų kompetencija ir švietimo personalo trūkumas; pokyčius lėtina riboti finansai ir nesutvarkyta infrastruktūra. Teigiamos mokyklų vadovų patirtys išgyventos sėkmingai telkiant mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą, komandinį darbą, tinklaveiką. Kuriant įtraukios mokyklos kultūrą sėkmingais atvejais vadovų įvardijamas ir švietimo pagalbos veiksmingumas, komandinio darbo naudingumas bei įvairių metodų, artimų personalizuotam vaikų ugdymui, pritaikymas ugdymo procese. Vadovai įvardija tris pagrindines kompetencijas, kurioms plėtoti norėtų skirti daugiau dėmesio įtraukios mokyklos kūrimo kontekste. Tai vadovavimas žmonėms, strateginio ir švietimo įstaigos valdymo bei partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencijos

Implementing Inclusive Education: Experiences of School Leaders in Change Management

Renata Bilbokaitė

Vilnius University Šiauliai Academy
E-mail: renata.bilbokaite@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0001-5423-6738>

Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Vilnius University Šiauliai Academy
E-mail: ieva.bilbokaite-skiauteriene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0003-1328-616X>

Violeta Valuntinaitė

Šiauliai “Dermės” School, Lithuania

Abstract. Education for all is one of the goals of sustainable development, however, in order to ensure it globally, it is necessary to implement policy goals at different levels and to constructively and proactively manage changes in educational institutions. The implementation of inclusive education is a long-term process of the transformation of education, the management of which is largely the responsibility of educational leaders. The aim of the research is to analyse the change management experiences of school heads in implementing inclusive education. The qualitative approach chosen for the study was a semi-structured qualitative interview. The study involved 35 heads of educational organizations. Content analysis was used to analyse the research data.

The research results revealed different experiences of school heads in managing changes in inclusive education: in the process of strategic development of an inclusive culture, unfavourable attitudes of teachers, various difficulties in organizing the basic education process and ensuring educational assistance, and limitations in monitoring are encountered. Change management is also becoming more complex in additional management processes: there is a lack of cooperation and partnership between communities; the competence of existing teachers is insufficient and there is a shortage of educational staff; changes in inclusion management are also held back by limited finances and unorganized infrastructure. Positive experiences of the school heads were experienced through successful mobilization of the cooperation of the school community, teamwork, and networking. When creating the culture of an inclusive school, the managers name the effectiveness of educational assistance, the usefulness of teamwork, and the application of various methods closer to personalized child education in the educational process as successful cases. The managers identify three key competences, to the development of which they would like to pay more attention in the context of creating an inclusive school: people management, strategic and educational institution management, and partnership and collaboration competences.

Key words: *inclusive education, change management, experiences of school leaders, implementation of inclusive education.*

Received: 04/11/2024. **Accepted:** 02/12/2024

Copyright © Renata Bilbokaitė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė, Violeta Valuntinaitė, 2024. Published by Vilnius University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Introduction

The education of the 21st century is based on the values of a humanistic vision of education, human rights and dignity, social justice, and peace, and the principles of recognition of cultural, linguistic, and ethnic diversity and inclusion. High-quality inclusive education is one of the goals of the sustainable development strategy of the states (ED-2016/WS/28, 2016), the basis of sustainable development (European Commission, Joint Research Centre, 2022), therefore, high requirements for the quality of education are placed on teachers, meanwhile, school heads are expected to have various levels of managerial competences: leadership of changes; abilities to transform the educational practice at school, to support the acceptance of the diversity of learners, etc. (Baily, Holmarsdottir, 2019). This inspires a scholarly discussion on ensuring inclusion in education, however, it is still unclear what change management actions are needed in schools to move policy and practice forward (Ainscow, 2020).

Inclusive education has become a common international trend, although there are no agreements on what successful models of activity should be followed in practice and what the global scientific concept of inclusion is. In some countries, inclusive education is still considered an approach to educating students with disabilities within general education settings (physical location); in a broader sense, it is a human rights principle that supports diversity, equality and justice for learners, regardless of gender, disability, ethnic, religious, cultural, social, or other differences (Ainscow, 2020).

Research has found that educational communities respond differently to the challenge of inclusion. Teachers have more negative attitudes towards the inclusive education of some students with disabilities, such as those with autism spectrum disorder (Lindblom et al. 2020), behavioural and/or emotional disorders, compared to students with learning difficulties (Schwab et al., 2024). Teachers sometimes find it quite difficult to implement the principles of inclusion in educational practice (Paulsrud, 2024, Nutbrown et al., 2013), because there are many factors, such as the adaptation of methodology, didactics, and tools taking into account the special educational needs of students. Teachers are the main implementers of inclusive education practice as educational change (Pit-ten Cate et al., 2019), meanwhile, heads of organizations are the initiators of change. It is educational leaders who cascade changes in the school and empower teachers to implement them. Empowering teachers to implement inclusive education may cause the need to upgrade teachers' qualifications on the issues of education of children with special educational needs (SEN) (Avramidis et al., 2019, Admiraal et al., 2021). The study by Corral-Granados (2024) revealed that teachers need much more than training on the specifics of educating children with SEN; they also need support from managers.

Change management in schools is an essential practice of quality management. Making sense of changes as essential factors in quality education, it is aimed to overcome global and local demographic, technological, political, and economic challenges (Phillips, Klein, 2023, Beycioglu, Kondakci, 2014). Changes require a clear implementation strategy that includes a goal, an action plan, evaluation, and monitoring (Schuelka, 2018), leadership from school heads, high-quality managerial competences (Hussain et al., 2016). When implementing inclusive education, leaders themselves must be inclusive, so that, by using the various abilities of teachers, they can strengthen team spirit, motivate and empower the school community to jointly create an inclusive culture at school, and overcome daily challenges (Bortini et al., 2016).

The task of managers who seek organizational change is to create conditions that strengthen a culture of trust and respect, in which teachers and professionals can make decisions based on cooperation. This is particularly important in the context of inclusive education – the cooperation of school and municipal teams, administration, and parents is inseparable from the effective provision of assistance to the student (Keles, 2024).

During the transformation period of educational organizations, as well as any other organizations, it is important for managers to understand employees' attitudes towards change, because attitudes determine behaviour (Bigley, 2019). When implementing changes aimed at improving the performance of a school as an organization, one of the ways is to promote a culture of cooperation in schools, to use the professional skills of the staff, to promote motivation for change by uniting efforts to improve the organization's performance (Jones, Harris, 2014).

In most countries of the world, including Lithuania, the attitudes of inclusive education have been established for several decades, however, school communities still face challenges related to the practical implementation of inclusive education. It is recognized that one of the essential conditions for inclusive education is the positive attitudes of school communities towards the diversity of students' learning characteristics and needs, and a school culture characterized by tolerance and respect for differences.

Management of the school is extremely important for the successful implementation of inclusive education. The most inclusive and high-quality schools are those where school heads are guided by a vision, inclusive values, motivation, autonomy, and trust in school staff (Schuelka, 2018).

The implementation of inclusive education is a continuous, systematic, long-term transformation of the organization of education and training, school culture and values (Schuelka, 2018); a process, for the management of which educational leaders are largely responsible: at the organizational level, they can initiate, promote, create, monitor changes, and create flexible learning conditions for students and teachers, provide support to teachers to change their attitudes, develop a culture of trust, good practice, and teamwork solutions.

Thus, the **relevance of the research** of school heads' experiences and challenges in managing inclusive education as an important educational change is highlighted. The research problem is defined by the questions: *how do school heads understand inclusive education? What are the experiences of school heads in creating an inclusive school and managing change? How do they describe their competences in educational change management?*

The **aim of the research** is to analyse the change management experiences of school heads in implementing inclusive education.

Research methodology

The conducted research is based on the methodological approach of qualitative research, with the aim of obtaining the best possible understanding of the phenomena of reality through the research (Flick, 2018). The method of semi-structured interview was used for *data collection*. The research instrument was constructed on the basis of the analysis of scientific literature (Keles, 2024, Phillips, Klein, 2023, Struyf et al., 2022, Kauffman, 2020, Bortini et al., 2016, Hayes, 2014, etc.). The research participants were asked open-ended questions in order to highlight the experiences, challenges, solutions, aspects of professional growth and development of school heads in the implementation of inclusive education in schools.

The *research was conducted* in April-May 2024. The interview werr conducted remotely (video conferencing platform "Zoom"), using synchronous communication, in order to reveal the most diverse experiences of implementing inclusive education among heads of educational institutions from different regions.

The content analysis method was used for the *analysis of research data*. The essence of this analysis method is that qualitative data are presented in text form and analysed from a qualitative perspective (Creswell, 2014). When analysing transcribed interviews (texts), the interrelationships between various text elements and the information obtained are investigated. A deductive methodological approach was used when distinguishing the categories. When analysing qualitative data, the most important categories were selected (Creswell, 2014). When describing the data, the authentic presentation of the statements of the research participants, typical of qualitative research, was adhered to.

The *research sample* was formed using non-probability targeted sampling methods, where the group of subjects is formed depending on the research aims. The researcher decides which elements of the population of interest are most informative regarding the characteristic under study (Creswell, 2009). In this case, a criterion-based sampling method was chosen: the first sampling criterion was managerial position, the second one was various counties, and the third one was various years of service. The study involved 35 heads of Lithuanian general education schools that provide primary, basic, and secondary education – principals, deputies, and heads of departments from Šiauliai (31.4%), Kaunas (22.9%), Vilnius (17.1%), Klaipėda (14.2%) counties. Managerial work experience of the school heads: 26-30 years (20%); up to 5 years (17.1%), more than 30 years (17.1%); 11-15 years (14.2%), 21-25 years (8.6%).

Research ethics. The research ethics and data protection principles were followed during the research. The research participants were informed about the aim of the research, their free decision to participate in the research or to refuse to participate in the research at any time; the anonymity of the research data and the confidentiality of the research participants were guaranteed. Verbal consent was obtained from the research participants to participate in the research and to use the anonymized and summarized research data for scientific purposes. When collecting research data, the consent/refusal of the research participants to audio record interviews was taken into account.

Analysis of the research results

Experiences of the school heads in building an inclusive school and managing change

When examining the **school heads' perceptions of the concept of inclusive education** (Figure 1), the following subcategories of the interview content emerged: *Recognition of the student's individual learning strengths and needs*; *Equality and creating equal opportunities for every student* and *Ensuring the quality of education in the provision of assistance*.

Recognition of the student's individual learning strengths and needs is revealed through the inclusion of students with diverse needs, disabilities, and abilities. The heads of schools emphasize the aspiration to create a "diverse school community", "when children with different abilities study together", "to reveal the diversity of each learner", to ensure the "inclusion of children with special educational needs in the school closest to their place of residence". The concept of inclusive education is explained as "creating educational opportunities for every student, not just children with special needs." The importance of *personalization of education* is also emphasized, noting that "students are responsible for their own learning", "can freely express their opinions and achieve learning goals according to their abilities; professionals and friends help", meanwhile, teachers "try to personalize tasks."

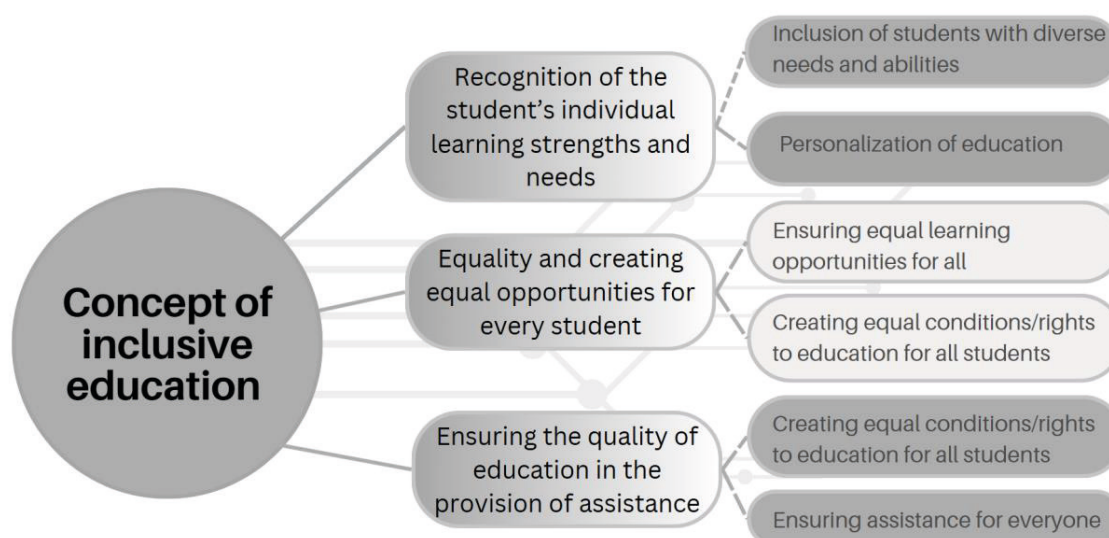
It can be noted that the managers associate the concept of inclusive education with such values of inclusive education as the recognition of individual needs and abilities of each student.

Equality and creating equal opportunities for every student. It is also emphasized that equal educational *opportunities* must be created for all "children under 16 years of age" to "study in general

education schools”, “giving everyone, regardless of social and economic conditions, health status and place of residence, the opportunity to receive education”, ensuring “equal opportunities for students with different needs.” Inclusion is considered to be the creation of equal educational conditions for all students, “providing the same, and creating favourable learning conditions” “for full participation in the educational process”, “responding to the needs and interests of each student.” This confirms that the managers’ aspiration to strengthen inclusion is related to supporting the idea of inclusive education that is important in terms of values.

Figure 1.

School heads’ understanding of inclusive education (compiled by the authors, based on the interview data)



Ensuring the quality of education in the provision of assistance. The research participants associate the concept of inclusive education with quality education for every learner (“high-quality education”, “accessible to everyone”, “regardless of their abilities”), emphasis was also placed on “helping each student”, “taking into account their needs”, which are prerequisites for “successful learning in the classroom.”

Challenges of implementing inclusive education in school management processes

Referring to the data of the content analysis of the interviews, the essential challenges of change management emerged (Figure 2). The school heads, while creating an **inclusive school culture** as part of a strategic process, experience *unfavourable attitudes towards inclusive education* among members of the school community. It is noted that “negative attitudes among teachers and parents” are still prevalent, “the most commonly heard statement is: inclusive education is good, but not in my classroom.” This shows that some community attitudes limit the development of the strategic process, therefore, the managers are looking for coping methods and means to implement goals through changing attitudes. According to the school heads, positive attitudes are a decisive factor in implementing inclusive education in schools, therefore it is important to change negative attitudes of the “whole school community” towards children with special educational needs to positive ones. The managers emphasize that “it is important to form positive attitudes of the community towards each child <...>” and to strive for “a united approach of all in one direction.” The study found that the means and methods

that strengthen teachers' positive attitudes towards the implementation of inclusive education, i.e., the **means of strengthening the psychological and emotional state**, are such as *support and encouragement from community members* ("We have an incentive system"; "motivational measures are used"); *support for teachers*, e.g., *hearing out* ("we communicate a lot <...>"; "we do not leave teachers alone with problems, we talk"). The managers also implement **activities that promote teachers' professional development**, e.g., encourage teachers to organize *events for the dissemination of good practice* ("creating an opportunity to share good practices", "achievements of other schools"); to participate in *training courses to improve pedagogical competences* ("quality practical training courses for teachers", "providing the opportunity to participate in international training courses"); to prepare and implement *international projects and scientific/methodological conferences*. Positive attitudes of teachers are strengthened through **methods and means of peer feedback**. According to the school heads, "*continuous reflection*" is important in educational organizations, therefore, they create conditions for *learning from each other*, "discussing in methodological groups" "good practice examples", "successful activities with students with SEN", providing "peer support" based on "benevolence towards each other." It is emphasized that "*round table discussions*", *meetings are organized, consultations are held with the services* (using the help of the Pedagogical Psychological Service) *and professionals*; it is encouraged to follow "specific recommendations" in pedagogical activities.

It has been identified that when creating an inclusive school culture, the educational leaders face challenges not only in the strategic, but also in the main – educational – process, the process of *organizing education, ensuring educational assistance, and monitoring of education*.

Organization of education. According to the heads of schools, when implementing the principles of inclusive education in these processes, they experience difficulties in organizing general education due to the *large number of children in classrooms*, when there are "5-7 SEN students in each"; "there cannot be 27-30 students in a classroom, of which 10 are SEN students"; "*creating individual education plans/timetables*." *Shortcomings in the organization of student assistance* are identified as one of the key challenges.

Ensuring educational assistance. The school heads try to **strengthen the activities of the school child welfare committee** (hereinafter – CWC) ("<...> we are looking for ways to strengthen the cooperation of the CWC to get the maximum result of the work"; "To enable the CWC, its activities must be 'live'"). According to the heads of schools, in solving these problems, they *have to monitor and thoroughly analyse the educational process* and ways to restructure it in order to ensure "smooth organization."

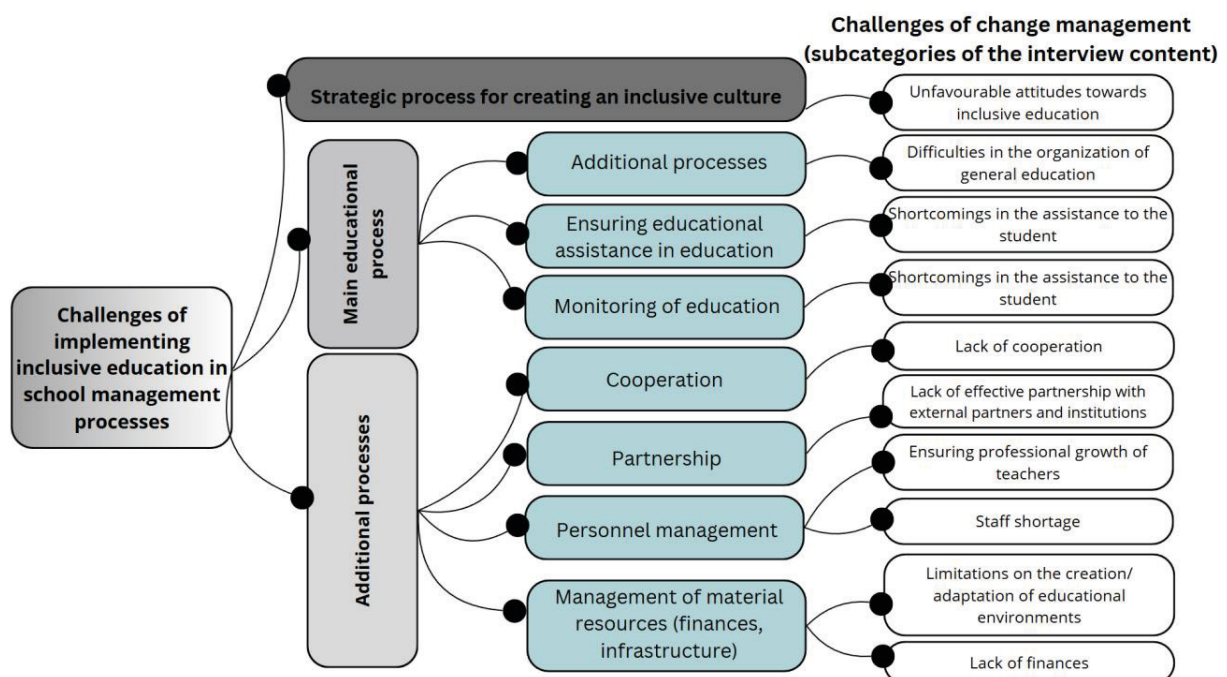
Monitoring and analysis of the educational process is important in order to "ensure the quality of education for all students" and to properly organize the assistance of teachers and professionals. This can be achieved through "managers' self-assessment."

The results of the study reveal that the educational leaders, when creating an inclusive school culture, face challenges in additional (in a managerial sense) processes – cooperation, partnership, finance and infrastructure management. **Cooperation** is one of the principles of inclusive education. The school heads point to several challenges in this area. The *lack of cooperation* stems from "non-compliance with agreements in the school" and "lack of a culture of agreement on inclusion." The importance of "the expectations of each party (the educational institution and the students' parents (guardians, caregivers))" is highlighted, when "it is necessary to meet the needs of parents without degrading the opinions of teachers." Therefore, the managers encourage the **cooperation of professionals with the parents** (guardians) of students ("we seek to strengthen <...> communication between the professionals educating the student and the child's family <...>").

The managers indicate the need for **effective partnerships with external partners and institutions**. In strengthening networking, according to the managers, an important tool for change is *cooperation of schools* (“cooperation with specialized centres”; “external partners, seeking support and possible assistance (consultations of specialists from the Pedagogical Psychological Service, assistance from specialists from School X)”; *cooperation with higher education institutions* (“the issue of students coming to work in our institution”, “preparing the necessary number of support specialists”) and *with the founder of the educational institution* (“regarding infrastructure – cooperation with the founder”; “Communication with the founder regarding additional funding”).

Figure 2.

Challenges of implementing inclusive education in school management processes (compiled by the authors, based on the interview data)



It has been identified that the educational leaders, when creating an inclusive school culture, experience personnel management challenges: two can be distinguished – **ensuring the professional growth of the school community** and **staff shortage**.

The managers emphasize *insufficient qualifications of school employees* (“lack of competence of educational support specialists and teachers”; “teachers lack practical knowledge for working with different students”; “experience in working with children with many different needs at the same time”, which affects the “quality of work”). “Professional training of specialists and teachers” is important: according to the managers, “teaching assistants are not prepared for practical work”, and teachers are not prepared “for working with students with various needs (especially severe) and disabilities.” The managers note that teachers working in general education schools lack the preparation and pedagogical competences to educate students with diverse needs. The research participants emphasize the importance of “targeted qualification improvement” “on the topic of inclusive education”, using appropriate tools for this purpose: *practical training courses* on this topic are being sought, *finances and time* are being allocated for *updating and improving teachers’ competences*.

The school heads say that schools lack “quality specialists (psychologists, special educators, speech therapists, student assistants)”; for example, the manager was looking for a special educator “for four months, and only one specialist sent a resume.” To address this challenge, the school heads use various coping measures: *all possible resources are used, a competitive salary is offered, the number of educational support specialists is increased by using project opportunities* (e.g., “Targeted use of funds allocated for the Millennium Schools Project to employ more special educators and speech therapists”). The challenges of personnel management illustrate that the effectiveness of educational assistance is determined not only by the competence of professionals, but also by their number meeting the needs of educational institutions, in order to ensure the accessibility of assistance to the learner.

Educational leaders face several other challenges related to material resources when creating an inclusive school culture: **adaptation of educational environments** and **lack of finances**.

The heads of schools identify a *shortage of special teaching aids and difficulties in acquiring technical assistance tools for education*; they note the “insufficiency of special and multifunctional tools.” The problem is solved by creating a “base of tools”, “by discussing with the specialists what tools are needed” (for example, “measures needed for specific cases”; “for children with autism (screens, headphones, “houses”, etc.)”, “for children with hearing impairments”, “for blind, partially sighted children”). The educational leaders also face the *difficulties of adapting the school environment to students with diverse needs and modernizing infrastructure*. The difficulties of adapting and improving the physical environment and spaces due to their mismatch with children’s needs are emphasized (“adapting the existing environment for such students”; “we do not have an environment adapted for students with physical disabilities”). It is specified that in schools it is necessary to “adapt educational workshops for people with disabilities”, “classroom facilities are too big, so the classrooms and offices need to be adapted”; “the biggest obstacle is the physical environment, as a lot of renovation work is needed to ensure access for people with disabilities to the premises”; it is noted that in the current school premises “a person with a physical disability cannot move between floors.” The lack of multisensory rooms is expressed (“there is no possibility to equip spaces for students with autism spectrum”); the provision of technical equipment for students with various needs (lack of elevators/lifts) is also noted, stating that this is a complex process that requires the constant attention of managers and other institutions, as well as financial resources. In order to ensure a high-quality teaching/learning environment for all students, it is necessary for the heads of general education institutions to address these challenges systematically and consistently. This can be achieved through close inter-institutional cooperation, seeking funding opportunities, for example, developing international projects, searching for sponsors.

According to the managers, important challenges that arise in creating a culture of inclusive education in schools are related to **finances**. It is emphasized that the basis for “achieving the intended goals of inclusive education” is the “financial possibilities of the school.” Funding is described as “insufficient”, “unclear, too low”, schools “do not always get it.” Therefore, it is difficult to create an inclusive educational environment (“there is little funding for the acquisition of equipment”, “lack of funds for setting up a sensory or calming room (space)”; “lack of funds for adaptation of environments according to the needs of students”, “problems that do not have the resources to solve them and no resources have been allocated”. *Challenges of infrastructure management* have been identified, stating that it is appropriate to “allocate additional funds for transformation (establishment of elevators, etc.)” The managers *are looking for opportunities to obtain additional funds*, e.g., “funding for the establishment of sensory spaces.” The managers highlight participation in the Millennium Schools Project as one of the solutions for improving financial resources and infrastructure, using

funds to “establish a sensory room”, “calming rooms”, “lifts for people with disabilities, an elevator in the main school building.”

The research data also reveal the **good practices of change management in inclusive education**. An **inclusive school culture is formed** through the *pedagogical education of parents* (“we provide education for parents about inclusion and preventive conversations – this is very relevant and useful”). There is also a noticeable “community-wide *positive attitude*”, a *sense of identity* and *empathy*. It is noted that “all students are respected at school, their opinions are taken into account.”

The managers emphasize the **importance of the culture of cooperation** fostered in schools. They note that “the strength of schools is cooperation”, “a culture of cooperation based on tolerance”, “openness to everything”. This is illustrated by the developing “culture of agreement between teachers, educational support specialists, and parents”. There is a “continuous sharing of experiences” within the school community, “the practice applied is experiential learning through observing colleagues’ open lessons and activities”, which helps to improve (“a lot of progress is being made here at our school”). One of the managers notes that “the school started inclusive education 8 years ago. It currently educates students with diverse needs. They make up about 26 percent of all students. Our strength is *working together for inclusion*.”

The **creation of a common network with** the local community, educational institutions, social partners, and foreign educational **communities** is revealed (“Cooperation between schools/centres that already have experience in educating different students”; “the school actively participates in activities with various social partners – joint events and projects are held, in which students with various opportunities and needs participate”; “partnership relations with foreign countries through various programmes and projects”). Emphasis is placed on the developed **system of student assistance**, as evidenced by the *effectiveness of the Child Welfare Commission’s activities* (“currently at the school, the professional team of specialists works perfectly”), *the special educator’s assistance in lessons* (“When there are several children in a classroom or depending on the subject or topics, students also study the same topic together with a special educator in the classroom”), the help of a teaching assistant (“when forming classes, we have teaching assistants for at least 2-3 lessons a day”).

Open classroom models¹ are being implemented in educational institutions: *a full inclusion model*, “on the basis of which all students with SEN are educated in general education classrooms” (“a special educator and a teaching assistant help during lessons”; “we have two open classrooms”; “after submitting the project to the Ministry of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania, we received funding to establish open classrooms”); *a mobile inclusion model*, “when children with SEN study together, but in a separate classroom, i.e., they participate in all school activities, only the lessons are held separately: according to the capabilities and abilities of each of them” (“students learn in a common, smaller classroom, together with a teacher’s assistant and the help of specialists”; “we have separate classes for teaching basic subjects, and gradually we include individual students in general classroom activities <...>”); *a stream inclusion model* (“a stream inclusion model is implemented in grades 8-10”).

The **organization of general education** is characterized by the *diversity of teaching methods* (“teachers apply various methods, taking into account the student’s abilities and needs”), *personalization of education* (“learning plans are developed taking into account the needs of students”, “personalized teaching is implemented”).

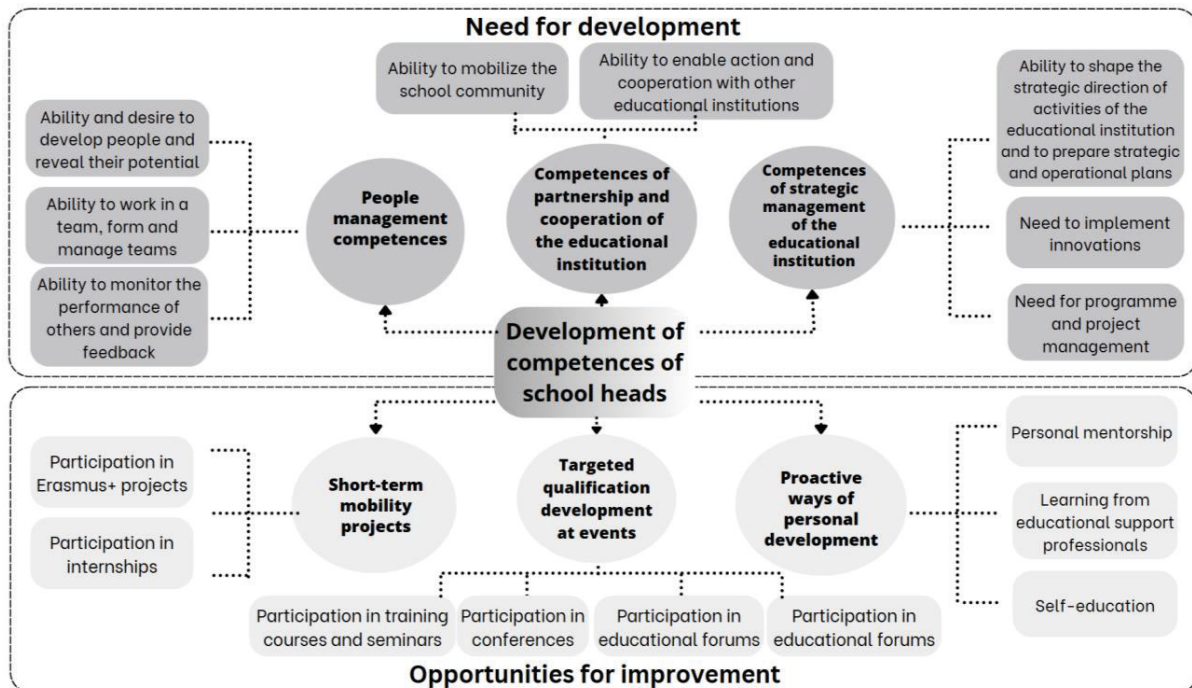
¹ Description of the procedure and financing conditions for the formation of groups and classrooms open to student diversity and the organization of education in them. (2023). TAR, 2023-05-02, No. 8308. Consolidated version from 29 September, 2023.

Development of the school heads' competences necessary for the management of changes in inclusive education

The need for developing the competences of school heads necessary for the management of changes in inclusive education becomes evident (Figure 3). The research data highlight a lack of general leadership competences – **people management competence** – among managers. The managers note that they lack “*educational leadership*” (“*coaching*”) skills in order to reveal people’s potential, “to help a colleague, a teacher, a child.” They would also like to develop the *ability to work in a team, form and manage teams* (“*Teamwork and effective assistance*”); *observe the activities of others and “provide feedback.”*

Figure 3.

Need and opportunities for the development of school heads' competences necessary for the management of changes in inclusive education (compiled by the authors, based on the interview data)



Several competences in the field of management are distinguished, i.e., **competences in partnership and cooperation of an educational institution** and **strategic management of an educational institution**. The research data reveal that there is an expressed need for managers to be able to “*mobilize the school community*” and “*empower to act*”. What is important is “*a sense of community*”, recognizing the needs of all stakeholders in the school community, and creating a shared emotional connection. It is important for the managers to empower school teachers and educational support specialists for the strategic development of an inclusive school. Learning communities working together can be used for this purpose.

The need to improve the ability to shape the strategic direction of activities of the educational institution and to prepare strategic and operational plans is emerging (“I would like to participate in the training of effective strategizing”; “effective strategizing should be learned”). The heads of educational institutions would like to improve competences, knowledge, and skills, which they would use

for creating the school's vision, formulating the aim and specific objectives. The *need* for managers' *ability to plan and manage changes* ("My weak point is change planning <...>"), *to implement innovations* ("many older teachers are inert and already know everything about how to work, so we need to implement innovations") and "*programme and project management*" becomes evident.

The heads of educational institutions, **when improving their managerial competences**, most often use the following professional learning and development opportunities – targeted *qualification development* at events, short-term mobility projects, and *proactive ways of personal development*. The qualification is developed through "purposeful *participation in training courses*", "on the topic of inclusion and application of universal design principles in the learning process, for example, "Mission is Inclusive Education", training courses of the Millennium Schools Programme "Effective Educational Leadership". The "platinum Pedagogas.lt platform, which contains many and very valuable training courses" is also used. The qualification is improved by *participating in seminars* ("Targeted qualification development <...> in seminars"), such as in "the studies of the approach of the universal design for learning in inclusive education." The cooperation and participation of the community of the educational institution in international projects ("We participate in Erasmus+ projects") is highlighted as one of the aspects that promote the growth of leadership competences. The heads of educational institutions *engage in proactive self-education*, i.e., personal mentorship, learning from educational support specialists.

Discussion

School heads play a significant role in creating an inclusive school. This study aimed to examine the change management experiences of the heads of Lithuanian general education schools in implementing the principles of inclusive education in their schools. The results of the study provide valuable insights of school heads about the challenges and possible solutions in implementing inclusive education.

Internationally, inclusion is increasingly understood as a principle of diversity in education; the aim is to eliminate social exclusion, which is a consequence of attitudes and reactions to diversity of race, social class, ethnicity, religion, gender, and ability. However, many studies on inclusive education examine the challenges of inclusive education for students with special educational needs. According to Ainscow (2020), in some countries, inclusive education is still understood as the education of children with disabilities in general education institutions. This is how inclusion in education is understood by the school heads who participated in our study.

A clear concept of inclusion is a prerequisite for the successful implementation of inclusive education and relevant changes. The essential components of an effective inclusive school are: a clear vision focused on all children, supported by the entire school community; all children are educated together in classrooms; comprehensive assistance to students and support to teachers; cooperation team in schools; flexible curricula and high-quality teaching using evidence-based methods; supportive leadership that includes shared decision-making; focus on quality professional development for teachers (Qvortrup, Qvortrup, 2017). All of the aforementioned factors describe the characteristics of an inclusive school. However, there are still challenges in implementing changes in inclusive education.

The conducted study revealed the school heads' understanding of inclusive education as the education of students with disabilities together with their peers. Although the school heads base their understanding on the principles of inclusive education (*Recognition of the student's individual learning strengths and needs, Equality and creating equal opportunities for every student, and Ensuring the*

quality of education in the provision of assistance), nevertheless, the school heads' understanding of inclusive education is based mainly on the orientation towards the organization of education for students with disabilities. The fact that the lack of a universally accepted scientific definition of inclusion is a problem is not only indicated in the research of other authors, but it also means the problem of practical implementation of inclusion. Concepts and how they are given meaning by educational policy makers, teachers, educators, parents, and children have a significant impact on how these same participants put the principles of inclusion into practice (Qvortrup, Qvortrup, 2017).

Many studies emphasize not only the positive experiences of schools, but also the difficulties experienced, the need to fundamentally change the education policy and to move to an inclusive educational environment is emphasized. Although inclusive education is legally regulated in many countries, students still face obstacles to fully participating in the education system, both due to insufficient professional training of teachers and support staff, as well as lack of funding and inadequate infrastructure in schools (Murphy et al., 2023; Görel, Hellmich, 2022).

School culture is an important factor in creating an inclusive school, which is characterized by quite a number of aspects: positive attitudes and openness to change; an empathetic community of teachers, students, and their parents that tolerates and respects differences; support not only for students but also for teachers (Sunko, Kaselj, 2020); cooperation of teachers, educational support specialists, and school heads with each other and with students and their parents (Görel, Hellmich, 2022; Sunko, Kaselj, 2020; Urton et al., 2014). Thus, creating an inclusive school requires fundamental changes in schools. The conducted study revealed that educational leaders, when creating a culture of inclusive education in schools, implement strategic changes and experience not only challenges of various levels, but also have good experiences.

The experiences of the school heads reveal the complexity of creating an inclusive school due to the attitudes of the school community, lack of material resources, insufficient adaptation of school infrastructure, lack of staff, improvement of teachers' competences, etc.

The study revealed the abilities of the school heads to manage various challenges of inclusive education. In overcoming the challenges, the school heads first of all try to change the negative attitudes of the community towards children with SEN. Although research on attitudes towards inclusion mostly reveals teachers' positive attitudes towards inclusive education, it also reveals their diverse experiences related to the practical challenges of educating students with disabilities (Murphy et al., 2023); difficulties due to teachers' lack of confidence in their abilities to educate students with special educational needs and due to insufficient professional training of teachers for inclusion are indicated (Paju et al., 2015; Yada, Savolainen, 2017). The results of the survey of the school heads show that changing attitudes is a very strategically significant step towards creating an inclusive school. Scientific studies confirm that positive attitudes of teachers towards inclusive education are a prerequisite for its successful implementation (Saloviita, 2020).

It was found that teachers' positive attitudes towards inclusive education are significantly correlated with variables such as teachers' self-efficacy, orientation towards the needs of the child, and availability of the student assistant's support (Saloviita, 2020). Since the inclusive education competences of teachers are important for the quality of education, the school heads who participated in our study *pay a lot of attention to the improvement of teachers' qualifications and the culture of cooperation in schools*. Research by other authors confirms that one of the most desired resources is training courses aimed at improving teachers' knowledge about educating children with disabilities; lack of knowledge leads to negative attitudes towards inclusion (Saloviita, 2020; Yada, Savolainen, 2017). The need for additional training and professional development, as well as more effective co-

operation between special educators and general education teachers, and knowledge sharing, was also confirmed by the study by Paju et al. (2015). A culture of collaboration, as research shows, is a particularly important aspect of creating an inclusive school; the school head has a key role, as cooperation with teachers is essential in developing the school towards inclusion (Urton et al., 2014). The survey of the school heads revealed their efforts to create a culture of cooperation in the school: they promote the cooperation of teachers and educational support specialists both among themselves and with the parents of students, develop partnership relations with general education and higher education schools, and other institutions.

The study found that the school heads pay much attention to the various challenges that arise in additional processes when creating an inclusive school. When implementing change, educational leaders have to manage challenges related to the lack of material and human resources, to focus not only on finding personnel, but also on finding finances to invest in proper infrastructure renovation, accessibility of educational assistance, improving the qualifications of teaching staff.

Thus, change management requires complex solutions that encompass various levels and processes of school management. This is also confirmed by the results of studies conducted by other scientists – continuous improvement of teachers' pedagogical competence, change management competences of school heads, etc. create an inclusive school, and change can only be implemented and sustained if school heads are emotionally and intellectually engaged in leadership (Hussain et al., 2016). Similar data were revealed in the study of Görel & Hellmich (2022), which established that the essential factors for successful inclusive education are not only social and political conditions, political support for inclusion, positive attitudes of all stakeholders towards inclusion, but also the adaptation of material resources and building infrastructure, attention to the improvement of teachers' qualifications, promoting cooperation in schools. At the personal level, change leadership can encourage the empowerment of individuals to step out of their comfort zones; at the organizational level, it can help create an open atmosphere that allows the organization to grow, taking into account the strengths of all its members (Bortini et al., 2016).

Limitations of the research. The study includes an analysis of the experiences of the heads of general education schools, focusing on the challenges and good practices of change management in inclusive education. This reflects the opinion of the part of members of the educational community. Therefore, in order to obtain more accurate data, it is planned to organize a quantitative study of interested groups.

Conclusions

Heads of educational organizations associate the concept of inclusive education with the recognition of each student's individual needs and abilities, the principles of equality and equal opportunities, and educational assistance. Positive attitudes of the heads of institutions towards inclusive education at the ideological, conceptual, and value levels are noticeable, however, the principles of inclusion are more actualized in the context of more severe disabilities and special needs.

The school heads have a variety of experiences in building an inclusive school and managing change. In the process of strategic development of an inclusive culture, unfavourable attitudes of teachers, various difficulties in organizing the basic education process and ensuring educational assistance, and limitations in monitoring are encountered. Change management is also becoming more complex in additional management processes: there is a lack of cooperation and partnership between communities; the competence of existing teachers is insufficient and there is a shortage of educational staff; changes in inclusion management are also held back by limited finances and unor-

ganized infrastructure. Positive experiences of the school heads were experienced through successful mobilization of the cooperation of the school community, teamwork, and networking (creation of a common network with schools, the parents' community, and other partners). When creating the culture of an inclusive school, the managers also name the effectiveness of educational assistance, the usefulness of teamwork, and the application of various methods closer to personalized child education in the educational process as successful cases.

The heads of educational organizations identify three key competences, to the development of which they would like to pay more attention in the context of creating an inclusive school: people management, strategic and educational institution management, and partnership and collaboration competences. The heads of educational institutions improve the aforementioned competences during the management of changes in inclusive education in the forms of professional learning and development – targeted participation in events and short-term mobility projects, the content and activities of which can help expand partnership and cooperation, improve strategic and change management.

References

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 49-59. DOI: 10.1111/1471-3802.12477
- Baily, S., & Holmarsdottir, H. B. (2019). Fostering teachers' global competencies: bridging utopian expectations for internationalization through exchange. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 226-244. DOI: 10.32865/fire201952162
- Beycioglu, K., Kondakci, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: A cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3). DOI: 10.1108/JOCM-06-2014-0111
- Bigley, J. (2019). Perceptions on change: A transformation case study. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 6(3), 19-36.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive Leadership: Theoretical Framework*. European Commission. <https://inclusiveleadership.eu/the-inclusive-leadership-handbook-theoretical-framework/>
- Corral-Granados, A. (2024). Challenges in continuing professional development on inclusion in early years in Spain. *Journal of Educational Change*, 25(1), 19-41. DOI: 10.1007/s10833-022-09473-3
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ED-2016/WS/28. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: UNESCO.
- European Commission, Joint Research Centre (2022). *GreenComp, Europos tvarumo kompetencijos programa [European Sustainability Competence Framework]*, Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/34856
- Görel, G., & Hellmich, F. (2022). Primary School Principals' Views on the Required Conditions for a Successful Implementation of Inclusive Education [Article; Early Access]. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 127-137. DOI: 10.1017/jsi.2022.9

- Hayes, J. (2014). *The Theory and Practice of Change Management*. Fourth edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hussain, M. A., Haider, S. Z., Ahmed, I., & Ali, S. (2016). School principals as effective change agents: a study of essential skills and attributes. *Journal of Educational Research*, 19(2), 49-61.
- Jones, M., & Harris, A. (2014). Principals leading successful organizational change: building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473-485. DOI: 10.1108/JOCM-07-2013-0116
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, 10(9), 1-13.
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431-446. DOI: 10.1080/00313831.2022.2148277
- Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose, tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašas [Description of the procedure and financing conditions for the formation of groups and classrooms open to student diversity and the organization of education in them]. (2023). *TAR*, 2023-05-02, No. 8308. Suvestinė redakcija nuo 2023-09-29 [Consolidated version from 29 September, 2023]. V-615 Dėl Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finan...
- Murphy, M., Thompson, S., Doyle, D. M., & Ferri, D. (2023). Inclusive education and the law in Ireland. *International Journal of Law in Context*, 19(2), 101-121. DOI: 10.1017/s1744552322000180.
- Nutbrown, C., Clough, P. & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the Early Years*. 2nd edition. London: Sage.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815. DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731
- Paulsrud, D. (2024). Resolving dilemmas: Swedish special educators and subject teachers' perspectives on their enactment of inclusive education. *Journal of Education Policy*, 39(2), 303-320. DOI: 10.1080/02680939.2023.2210102
- Phillips, J., & Klein, J. D. (2023). Change Management: From Theory to Practice. *TechTrends*, 67(1), 189-197.
- Pit-ten Cate, I. M., Schwab, S., Hecht, P., & Aiello, P. (2019). Editorial: teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regard to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12480>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. DOI: 10.1111/1471-3802.12466
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: Pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214-230. DOI: 10.1080/13603116.2021.1938712
- Struyf, E., Mieghem, A. V., & Verschueren, K. (2022). Implementing Inclusive Education: What Are the Levers to Support Teachers? In *Fostering Inclusion in Education: Alternative Approaches to Progressive Educational Practices* (pp. 53-77). Cham: Springer International Publishing.
- Sunko, E., & Kaselj, I. T. (2020). Attitudes of early childhood and preschool education students and teachers towards inclusion of children with Down syndrome. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 485-497. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268053>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64(2), 222-229. DOI: 10.1016/j.tate.2017.02.005

Implementing Inclusive Education: Experiences of School Leaders in Change Management

Renata Bilbokaitė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Vilnius University Šiauliai Academy

Violeta Valuntinaitė

Šiauliai “Dermės” School, Lithuania

Summary

Education for all is one of the goals of sustainable development, but in order to ensure it globally, it is necessary to implement political goals at different levels and constructively and proactively manage changes in educational institutions. The implementation of inclusive education is a long-term process of educational transformation, the management of which is largely the responsibility of educational leaders. The purpose of the study is to analyze the experiences of school leaders in managing changes in inclusive education.

Research methodology. The conducted research is based on the methodological approach of qualitative research, with the aim of obtaining the best possible understanding of the phenomena of reality through the research (Flick, 2018). The method of semi-structured interview was used for *data collection*. The research instrument was constructed on the basis of the analysis of scientific literature (Keles, 2024, Phillips, Klein, 2023, Struyf et al., 2022, Kauffman, 2020, Bortini et al., 2016, Hayes, 2014, etc.). The *research was conducted* in April-May 2024. The content analysis method was used for the *analysis of research data*. The study involved 35 heads of Lithuanian general education schools that provide primary, basic, and secondary education – principals, deputies, and heads of departments. The research ethics and data protection principles were followed during the research.

The results of the study revealed that leaders of educational organizations associate the concept of inclusive education with the recognition of the individual needs and abilities of each student, the principles of equality and equal opportunities, and educational assistance. The positive attitudes of the heads of the institution towards inclusive education at the ideological, conceptual and value levels are noticeable, but the principles of inclusion are more actualized in the context of more severe disabilities and special needs.

School leaders have a variety of experiences in building an inclusive school and managing change. In the process of creating a strategic inclusive culture, teachers experience unfavorable attitudes, various difficulties in organizing the basic educational process and ensuring educational assistance, monitoring limitations. Change management also becomes more complicated in additional managerial processes: there is a lack of cooperation and partnership between communities; insufficient competence of existing pedagogues and lack of educational staff; changes in inclusive governance are also held back by limited finances and poor infrastructure. The positive experiences of school leaders have been experienced by successfully mobilizing the school community's cooperation, teamwork, and networking (creating a common network with schools, parents' community, and other partners). In successful cases, when creating the culture of an inclusive school, managers also mention the effectiveness of educational support, the usefulness of teamwork, and the application of various methods closer to personalized child education in the educational process.

School leaders name three main competences, the development of which they would like to pay more attention to in the context of creating an inclusive school: leadership of people, strategic and educational institution management, and partnership and cooperation competences. Heads of educational institutions during inclusive education change management improve the aforementioned competences in the form of professional learning and development – purposeful participation in events and short-term mobility projects, the content and activities of which can help expand partnership and cooperation, improve strategic and change management.