

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – logopedija) studijų programa,
II kursas

Modesta Norkevičiūtė

**MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ,
ĮTRAUKIMAS Į UGDYMO PROCESĄ**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovas –
Doc. dr. Algirdas Ališauskas*

2016

Turiny

Magistro darbo santrauka	3
Įvadas	4
1 skyrius. MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, ĮTRAUKIMAS Į UGDYMO PROCESĄ	8
1.1. Inkluzinio ugdymo ypatumai	8
1.2. Mokinių, turinčių SUP, įtraukimas	11
2 skyrius. MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, ĮTRAUKIMO Į UGDYMO PROCESĄ BŪDAI	18
2.1. Tyrimo metodika	18
2.2. Respondentai	19
2.3. Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas	19
Išvados	41
Literatūra	42
Summary	48
Priedai	50

Magistro darbo santrauka

Darbe nagrinėjami mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimo į ugdymo procesą būdai.

Pusiau stūktūruoto interviu metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - atskleisti, kokie mokinių įtraukimo į ugdymo procesą būdai bendrojo ugdymo mokykloje taikomi tenkinant jų specialiuosius ugdymosi poreikius. Tyrime dalyvavo 15 pradinėjų klasių ir 15 dalykų mokytojų.

Empirinėje dalyje nagrinėjami mokytojų taikomi mokinių, turinčių SUP, įtraukimo į ugdymo procesą būdai, analizuojamas jų tinkamumas.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Tyrime dalyvavę pedagogai dirbdami su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, dažniausiai taiko tokius įtraukimo į ugdymo procesą būdus: grupinę veiklą, užduočių diferencijavimą, skatinimą, darbą porose, individualią pagalbą, bendraklasių pagalbą. Rečiau nurodomi tokie įtraukimo būdai: įtraukimas į pokalbius, vertinimo diferencijavimas, sėdėjimas su stipresniu mokiniu. Dauguma mokytojų įvardytų būdų (užduočių ir vertinimo diferencijavimas, individuali pagalba, įtraukimas į pokalbius, susitarimai ir kt.) mažai orientuoti į įtraukimą, nes mokiniai dirba individualiai, nėra jų aktyvaus dalyvavimo pamokoje.
2. Mokytojų nurodomi tinkami įtraukimo būdai, kurie skatina mokinių, turinčių SUP, įtraukimą į ugdymo procesą yra: darbas porose, grupinė veikla bei bendraklasių pagalba. Šie būdai skatina mokinį, turintį SUP, įsitraukti į bendrą klasės veiklą, tapti aktyviu jos dalyviu ir nariu, bendradarbiauti, formuoja teigiamus bendraklasių santykius, teigiamą požiūrį į mokinius, turinčius SUP. Apklausos rezultatai rodo, kad šie įtraukimo būdai nedominuoja mokymo praktikoje.
3. Nors dauguma mokytojų pasižymi teigiamu požiūriu į mokinius, turinčius SUP, ieško būdų kaip juos geriau įtraukti į ugdymo procesą, tačiau kai kurie mokytojai linkę atsakomybę už mokinių įsitraukimo į ugdymosi procesą sunkumus deleguoti patiems mokiniams, turintiems SUP.

Esminiai žodžiai: mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimas, įtraukimo būdai, bendradarbiavimas.

Išvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Statistikos departamento duomenimis¹ 2014-2015 metais bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi apie 10% mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Šie skaičiai patvirtina inkliuzinio ugdymo plėtrą Lietuvoje. Vis dėlto šiais skaičiais negalima remtis kalbant apie ugdymo kokybę, jo organizavimą, veiksnius, lemiančius ugdymo sėkmę ar nesėkmę bei mokinių savijautą, asmenybės tobulėjimą. Inkliuzinis ugdymas nėra baigtinis procesas, jis nuolat kinta ir tobulėja, todėl tikslinga jį nuolat vertinti įvairių šio proceso dalyvių atžvilgiu.

Lietuvoje ugdymo sistema vis kinta. Nuo segregacijos palaipsniui einama inkliuzijos link. Šiuo metu Lietuvoje yra pasirinkta „daugelio kelių“ ugdymo sistema, kuri siūlo įvairius ugdymo būdus. Inkliuzijos esmė – kurti tokią bendrojo lavinimo mokyklą, kurioje kiekvienas asmuo, tiek mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, tiek neturintys, jaustųsi lygiaverčiai ir ugdomi pagal jų poreikius.

Sėkmingas inkliuzinis ugdymas priklauso nuo daugelio žmonių tarpusavio sąveikos. Ji priklauso nuo mokyklos administracijos, pedagogų, specialistų, tėvų ir mokinio. Šių asmenų noras bendrauti ir bendradarbiauti, siekti tikslo yra tiesiausias kelias į inkliuziją. Inkliuzinėje mokykloje specialistai turėtų remtis nuostata, jog mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, būtų įtraukti į bendrą mokyklos ir klasės veiklą. Tačiau ne visos ugdymo įstaigos yra pasirengusios kokybiškai ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, nes tai reikalauja pasikeitusio pedagogų požiūrio į „kitokį“ vaiką, mokyklos organizuojamo ugdymo ir aplinkos kaitos bei darbo pobūdžio kitoniškumo. Ne mažiau svarbu inkliuzinėje mokykloje yra atsižvelgti į skirtingų vaikų gebėjimus, poreikius ir interesus. Dalis dalykų mokytojų linkę perduoti darbą su SUP turinčiais vaikais mokyklų specialiesiems pedagogams ir logopedams. Mokytojai (ypač dalykininkai) dėl prasto vaiko problemų pažinimo ne visada kelia realius reikalavimus SUP turinčiam moksleiviui ir sau pačiam.

Ugdymo proceso dalyviai turi nuolat kūrybiškai mąstyti, mokytis, kelti savo kvalifikaciją ir ieškoti naujos informacijos. Ne mažiau svarbu tampa ir tai, jog įvairūs specialistai ieškotų efektyvių būdų ir metodų, kurie padėtų įtraukti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, į bendrojo ugdymo mokyklas. Pokyčiai mokykloje ir klasėje priklauso nuo ugdymo dalyvių požiūrio, tobulėjimo, bendradarbiavimo ir optimaliausių rezultatų ieškojimo.

¹ Lietuvos statistikos departamentas. (2015). *Bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių*. Vilnius: Statistikos departamentas prie Lietuvos respublikos Vyriausybės. <http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualization&hash=b0740b95-6183-4187-83bb-61da4831ab57>.

Lietuvoje galiojantys teisės aktai reglamentuoja mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, teisę būti ugdomiems bendrojo ugdymo mokykloje kartu su visais. Lietuvių mokslininkai tyrė daug aspektų susijusių su inkliuzija: požiūrį, ugdymo turinį, vertinimo ir tenkinimo aspektą, bendradarbiavimą, specialiąją pedagoginę pagalbą, tačiau mokslinių darbų apie įtraukimo būdus aptinkama ne daug.

Jankevičienė (2013) tyrime atskleidė, jog pedagogai pritaria mokinių, turinčių SUP, įtraukimui, tačiau vis dėlto jie susiduria su tėvų nepasitenkinimu, patirties stoka bei ugdymosi proceso organizavimo trukdžiais. Atlikti tyrimai parodė, jog stinga reikiamų mokymo priemonių, specialiosios literatūros, susiduriama su laiko stoka, žinių trūkumu (Ališauskas, Jomantaitė, 2008). Kartais pasigendama kompetetingų ir motyvuotų pedagogų, neįvesti pedagogo padėjėjo etatai, neišspręsta specialaus transporto problema (Grincevičienė ir kt., 2015). Daugelis pedagogų neturi reikiamų žinių ir įgūdžių, kaip dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių vaikais, dominuoja išankstinės neigiamos nuostatos, nenoras ar nepasirengimas ugdyti šiuos vaikus (Gudonis, Mockevičiūtė, 2008;). Vis dar nepakankamas tėvų ir SUP mokinių įtraukimas ir jų aktyvus dalyvavimas ugdymo procese (Ališauskas, Miltenienė, 2003; Ališauskas, 2002; Miltenienė, 2005).

Įtraukimo privalumus ir trūkumus nagrinėjo įvairūs užsienio autoriai. Lampion, Graves, Ward (2012) išanalizavę įvairių autorių darbus teigia, jog integracijos metodai naudingi visiems mokiniams, tačiau mokytojai vis dar nesiryžta mokyti vaikų remdamiesi šiais metodais. Šie autoriai pažymi, jog labai svarbu, kad mokytojai gebėtų planuoti laiką ir jiems būtų suteikti tinkami išteklių, siekiant patenkinti mokinių poreikius. Wang (2009) pažymi, jog įtraukimas yra naudingas tiek mokiniams, tiek mokytojams plėtojant mokytojų kompetencijas ir įgūdžius.

Tyrimo objektas – mokinių, turinčių SUP, įtraukimo į ugdymo procesą būdai.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kokie mokinių įtraukimo būdai bendrojo ugdymo mokykloje taikomi tenkinant jų specialiuosius ugdymosi poreikius.

Uždaviniai:

1. Atlikus literatūros analizę išnagrinėti pedagogų taikomus mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimo į ugdymo procesą būdus.
2. Pusiau struktūruotu interviu nustatyti mokinių, turinčių SUP, įtraukimo į ugdymo procesą būdus bendrojo ugdymo mokyklose.
3. Įvertinti tyrime dalyvavusių pedagogų taikomų įtraukimo būdų tinkamumą, dirbant su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrimo dalyviai. Tyrimas buvo atliekamas 2015 metais Telšių miesto ir rajono mokyklose. Tyrimas buvo vykdytas 4 mokyklose. Tyrimo dalyviai – 15 pradinėjų klasių ir 15 dalykų mokytojų.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimas atliktas remiantis kokybiniais tyrimams keliamais reikalavimais. Kokybiniai tyrimai leidžia giliau ir detaliau pažvelgti į tiriamą reiškinį, teikia galimybių tyrėjui suvokti situaciją taip, kaip ją konstruoja patys tyrimo dalyviai (Luobikienė, 2003).

Tyrimui parinkta 30 pradinėjų klasių ir dalykų mokytojų, remiantis tikslinės imties metodu. Pagrindiniai atrankos kriterijai – mokytojai, kurie ugdo skirtingų negalių, sutrikimų ar sunkumų turinčius mokinius.

Tyrimo metu naudojami metodai: mokslinės literatūros teorinė analizė, pusiau struktūruotas interviu, turinio (content) analizė.

Pagrindinės sąvokos

Inkliuzinis ugdymas – suprantamas tik kaip maža inkliuzinės visuomenės dalis, kurioje kultūra, politika ir praktika kuriama atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius².

Įtraukimas – reiškia ne ką kitą, kaip ugdymo aplinkos išplėtojimą fizine, žmogiškųjų išteklių, ugdymo turinio prasme taip, kad joje galėtų ugdytis įvairias galimybes turintys mokiniai (Galkienė, 2013).

Įgalinimas – tai plėtoti, skatinti ir remti individo ar grupės gebėjimus patiemis pasiekti tokį lygmenį, kuris leistų kontroliuoti savo gyvenimą (Ališauskienė, Miltenienė, 2004).

Bendradarbiavimas - tai bendras problemos sprendimas ir bendras sprendimo priėmimas (Ališauskienė, 2003).

Specialieji ugdymosi poreikiai - pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių³.

Individualioji programa – programa, skirta individualiems asmens gebėjimams ugdyti ir specialieji ugdymosi poreikiai tenkinti.⁴

Pritaikyta programa - pritaikytos programos pagrindas gali būti supaprastinta ir palengvinta tos pačios klasės dalyko programa, padedanti siekti mokinio patenkinamo pasiekimų lygio. Turinys turi sietis ir derėti su bendru ugdymo klasėje turiniu, užtikrinant, kad ugdytinis,

² Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas*: Tyrimo ataskaita.

³ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). Vilnius.

⁴ Kasparavičienė, G., Sabaliauskienė, R., Rimkienė, R. (2002). *Jūs ne vieni*: Šeimoms, auginančioms specialiųjų poreikių vaikus. Vilnius: garnelis.

besimokantis pagal pritaikytą programą, dalyvautų bendroje klasės veikloje ir teminiu požiūriu mokyti to paties, skirti tik nagrinėjamo dalyko apimtys ir temų nagrinėjimo gilumas (Kasparavičienė, Sabaliauskienė, Rimkienė, 2002).

Magistro darbo struktūra.

Šis magistro darbas sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (57 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 4 lentelės. Prieduose pateikiami interviu klausimai ir diktofonu įrašytų pokalbių pateiktys raštu. Darbo apimtis - 49 psl.

1 skyrius. MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, ĮTRAUKIMAS Į UGDYMO PROCESĄ

1.1. Inklusinio ugdymo ypatumai

Mokykla yra viena svarbiausių socialinių institucijų, kurioje vaikas bręsta kaip asmenybė, mokosi bendrauti, ugdomi komunikacinius, socialinius ir pažintinius gebėjimus.

Šiuolaikinė mokykla gali būti apibūdinama vienu žodžiu – kintanti. Galima teigti, jog mokyklose kito viskas: pradedant nuo požiūrio į mokymąsi, o baigiant visa ugdymo sistema. Mokyklose dominuoja du požiūriai į ugdymą: bihevioristinis ir konstruktyvistinis. Vis dėlto šiuolaikinėje mokykloje daugelis mokytojų renkasi pastarąjį. Mokytojai, kurie laikosi bihevioristinio požiūrio, siekia „sausai“ perteikti informaciją, o iš mokinio tikimasi tik konkrečių žinių. Konstruktyvistinio požiūrio šalininkai siekia, jog mokymas(is) taptų aktyvus procesas, kurio metu siekiama tobulinti individualų mokinio supratimą, skatinant jį aktyviai veikti, sukurti problemą bei parinkti užduotis, atitinkančias mokinių patirtį (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Be abejo, kito ir ugdymo turinys, kurio priežastis – mokinių įvairovė, jų skirtybės.

Inklusinis ugdymas suprantamas tik kaip maža visuomenės dalis, kur stiprybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos. Keičiamas ne mokiny, o mokykla siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam, visų įtraukimą ir dalyvavimą, pasiekimus (Ališauskas ir kt., 2010).

Inklusinis ugdymas padeda sutrikusios raidos mokiniui įsitraukti į įprastai besivystančių žmonių pasaulį, todėl lengviau formuojasi jo svarbūs socialiniai gebėjimai (komunikavimas, lyderystė, konfliktų sprendimas) ir sudaroma tinkamesnė akademinė aplinka negu tuo atveju, jeigu tokie vaikai būtų ugdomi atskirose klasėse (Boyd, Bee, 2011; Kaffemanienė, 2005). Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007), mokyklose, kuriose visi mokiniai yra asmenybės ir pedagogai geba panaudoti mokinių skirtybes siekdami aukštesnės socializacijos bei ugdymo(si) kokybės, tobulėja visų vaikų ugdymas(is), bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai, nuo pat mažens mokomasi gyventi, būti drauge, dalyvauti kartu ir dalintis savo individualumu, savo skirtybėmis, sprendžiant gyvenimo situacijas. Lamport, Graves, Ward (2012) pažymi, jog pedagogai, įgyvendinę įtraukimo modelius, gali pasiekti teigiamą poveikį ne tik akademinų pasiekimų, bet ir socialinės sąveikos tarp bendraamžių.

Siekiant užtikrinti kokybišką inklusinį ugdymą svarbu, jog visa bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenė siektų, jog mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, būtų įtraukti į ugdymą. Vis dėlto norint teikti kokybišką ugdymą reikia ne tik pritaikyti mokyklos aplinką, bet

keistis ir joje esantiems mokiniams, administracijai, specialistams, pedagogams. Ne mažiau svarbu keisti ir patį ugdymą: turinį, programas, priemones, metodus.

Veiksniai, lemiantys tikslingą inkliuzinį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje, yra labai įvairūs ir susiję ne tik su mokykla, kurioje mokosi mokiniai, turintys SUP, bet ir papildomų resursų panaudojimu. Ališauskas ir kt., (2010) teigia, jog inkliuzinis ugdymas gali būti organizuojamas keletu būdų ir skirtingais lygiais, tačiau mokytojui reikia atsižvelgti į didžiulę mokinių gebėjimų ir galimybių įvairovę klasėje ir pritaikyti arba parengti ugdymo programą taip, kad tiek mokinių, turinčių SUP, tiek visų kitų mokinių poreikiai būtų tenkinami. Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė (2008) pažymi, jog norint, kad mokinių specialieji ugdymosi poreikiai būtų efektyviai tenkinami, reikalingas komandinis ugdymo proceso planavimas. Visų suinteresuotų asmenų įtraukimas padės įvertinti vaiko galimybes, nustatyti jo poreikius ir ieškoti būdų tiems poreikiams tenkinti. Pasak Ališausko ir kt., (2010) taip pat svarbūs ir su mokykla susiję veiksniai. Tam, kad mokiniai, turintys SUP, galėtų būti tinkamai ugdomi bendrojo lavinimo mokykloje, neužtenka vien klasės resursų. Svarbi mokyklos organizacinė struktūra (ar yra mokykloje konsultavimo ar kt. centras, ar ateina specialistai iš kitų tarnybų ir pan.), mokyklų kooperavimasis, sprendžiant SUP tenkinimą.

Lietuvos mokslininkai tyrė iššūkius ir problemas, susijusias su inkliuziniu ugdymu. Jankevičienė (2013) teigia, jog labiausiai pedagogai patiria sunkumų organizuodami ugdymo(si) procesą. Ši autorė išskiria tokias problemas: sunkumai derinant mokinių, turinčių SUP, ugdymo programas su įprastinės raidos vaikų programomis, pedagoginės patirties stoka bei tėvų nepasitenkinimas. Jomantaitės (2008) tyrime buvo atskleista, jog duomenys apie pedagogų kompetencijų tobulinimą ir jų skatinimą – prieštaringi, tačiau dominuoja informacija, jog mokyklų administracija nepakankamai dėmesio skiria pedagogų specialiosios pedagoginės kompetencijos kėlimui ir pedagogų skatinimui už darbą su SUP turinčiais vaikais.

Pedagogai turi atsižvelgti ir į papildomus resursus, siekiant kokybiškos pamokos. Pasak Ališausko ir kt., (2010) resursai šiame kontekste gali būti laikoma ne tik mokomoji medžiaga, mokymo metodai, bet ir sąnaudos laiko, kurio reikia norint tinkamai parengti užduotis mokiniams, taip pat mokytojo kompetencijos, įgyjamos studijuojant bei per praktiką.

Europos šalių ekspertai nurodo tokius inkliuzinio ugdymo efektyvumo požymius: *kooperuotas bei komandinis mokymas, individualus planavimas, heterogeninės grupės, lanksčios užduotys, ugdymo diferencijavimas.*

Kooperuotas bei komandinis mokymas. Pasak Ališausko ir kt. (2010), tenkinant mokinio specialiuosius poreikius turi dalyvauti mokytojas, specialusis pedagogas, kiti reikiami specialistai, mokyklos vadovai (pavaduotojas). Toks veiklos organizavimo būdas būna efektyvus tiek mokinių akademiniam, tiek socialiniam gebėjimams (Ališauskas ir kt., 2010). Miltenienės, Venclovaitės (2012) nuomone, siekiant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybės, specialiojo pedagogo bendradarbiavimas su mokykloje dirbančiais pedagogais yra neišvengiamas. Pasak šių autorių, šie žmonės turėtų derinti savo kompetencijas, patirtį, kad vaikai pasiektų geresnių rezultatų nei pedagogams dirbant atskirai. Ališauskas ir kt., (2010) pažymi, jog specialiosios pedagoginės pagalbos veiksmingumą lemia specialiųjų pedagogų ir kitų pedagogų tarpusavio sąveika atliekant pagrindinę funkciją, t.y. įgyvendinant pagrindines įtraukimo bei įgalinimo idėjas. Didelės įtakos ugdymo kokybei turi ir mokinių tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas. Ališauskas ir kt., (2010) teigia, jog kooperuotas mokymasis bei kitų mokinių pagalba efektyvi tiek kognityvinei, tiek socialinei ir emocinei vaiko raidai. Padėdami kitiems, visi mokiniai laimi, nes gali mokytis vienas iš kito. Nėra jokių įrodymų, kad tie mokiniai, kuriems sekasi geriau, kaip nors šioje situacijoje nukenčia – atvirksčiai, pastebima visų mokinių akademinė bei socialinė pažanga.

Individualus planavimas. Šis aspektas padeda mokiniams, turintiems SUP, daryti akademinę pažangą, nes nuolat planuojama, stebima, vertinama mokymosi veikla. Atsižvelgiant į mokinio poreikius, pritaikoma mokomoji medžiaga ir užduotys, teikiama papildoma pagalba⁵. Mažylienė, Gutauskienė, Tumelienė, Špokienė (2011) teigia, jog produktyvus individualus planavimas pasiekiamas tik tada, kai vertinami mokinių, turinčių SUP, individualūs įgūdžiai ir gebėjimai, mokymas vyksta apgalvotai ir intensyviai, dėmesį skiriant labai aiškiems tikslams, darbai planuojami pasinaudojant mokinių komunikavimo bei įvairiapusio bendradarbiavimo galimybėmis, planuojant atsižvelgiama į visų asmenų, suinteresuotų vaiko ugdymu, nuomonę, fiksuojama mokinio pažanga.

Heterogeninės grupės, lanksčios užduotys, ugdymo diferencijavimas. Aiškiai apibrėžti tikslai, alternatyvios mokymosi strategijos, lanksčios užduotys ir pan., padeda įgyvendinti inkluzinį ugdymą (Ališauskas ir kt., 2010). Mažylienės, Gutauskienės, Tumelienės, Špokienės (2011) teigimu, mokiniai turi būti grupuojami pagal pasirengimą, gebėjimus, poreikius, interesus todėl, kad mokytojai galėtų pritaikyti instruktavimo ypatumus. Šių autorių nuomone, svarbu užtikrinti grupių lankstumą, kad diferenciacija turėtų kuo mažesnę socialinę atskirtį. Bursuck (2006) teigimu, grupės galima skirstyti pagal mokymosi poreikius arba atsižvelgiant į jų interesus ir gebėjimus, tačiau

⁵ Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas. Tyrimo ataskaita.

nepamirštant skatinti bendradarbiavimo. Pasak šio autoriaus, kiekvienas mokinys privalo pasirinkti jam patinkantį grupavimą.

Diferencijuotas mokymas yra priemonė, kuri suteikia galimybių mokytojams sukurti įtraukiančią ir palaikančią mokymosi aplinką visiems mokiniams. Diferencijuotas mokymas susijęs su įvairių strategijų, būdų, metodų naudojimu siekiant paremti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymąsi ir padėti kiekvienam pasiekti ir realizuoti savo potencialą⁶. Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė (2008) teigia, jog klasės mokytojo pareiga – diferencijuojant ugdymo procesą užtikrinti, kad būtų tenkinami individualieji mokinių poreikiai. Šių autorių nuomone, svarbu darbą planuoti numatant grupinės bei individualios mokinių veiklos galimybes, parenkant tinkamą pagal amžių bei mokinio gebėjimus diferencijuotą mokymo medžiagą, siekti bendradarbiavimo. Blais, Bothe, Kunczewicz, Letkemann, Taylor, Walker (2004) išskyrė panašius veiksnius: diferencijuotas mokymas, prisitaikymas, komandos narių pagalba, darbų pasiskirstymas, individuali programa. Valančiūtė (2008) pažymi, jog vaikams, turintiems negalią, turi būti sudarytos sąlygos mokytis kartu su kitais, mokymas(sis) organizuojamas pagal vaiko neįgalumo pobūdį parinkus tinkamą ugdymo formą, pagal gebėjimus parengus ugdymosi programas, teikiant specialiąją pedagoginę, psichologinę, socialinę pagalbą bei pagal poreikį kitas paslaugas. Ne mažiau svarbu tampa fizinės aplinkos pritaikymas, palankus mokyklos bendruomenės požiūris ir priėmimas, pakankama pedagogų, specialistų kvalifikacija, visų ugdymo proceso dalyvių įtraukimas ir bendradarbiavimas.

Lietuvos ir užsienio autorių išskirti veiksniai glaudžiai siejasi su sėkmingu mokinių, turinčių SUP, įtraukimu. Inkluzinis ugdymas užtikrina galimybę visiems mokiniams gauti kokybišką ugdymą, jaustis lygiaverčiais ir pilnaverčiais ugdymo proceso nariais. Kooperuotas bei komandinis mokymas, individualus planavimas, heterogeninės grupės, lanksčios užduotys ir ugdymo diferencijavimas lemia sėkmingą ugdymą, kuomet atsižvelgiama į mokinių skirtybes. Visos šios sąlygos svarbios ir mokinių, turinčių SUP, įtraukimui.

1.2. Mokinių, turinčių SUP, įtraukimas

Įtraukimo idėja gana glaudžiai siejasi su įgalinimo teorija. Ruškaus ir kt. (2013) nuomone, individualaus įgalinimo esmė – perėjimas iš pasyvios būklės į aktyvią. Aktyvi individo būklė

⁶Department of Education and Science. (2007). Inclusion of students with special educational needs. https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp_inclusion_students_sp_ed_needs_pp_guidelines_pdf.pdf.

numano pasitikėjimą savimi, savęs priėmimą, socialinį ir politinį suvokimą, gebėjimą būti svarbia dalimi priimant sprendimus ir kontroliuojant aplinkos išteklius.

Įtraukimo idėja išreiškia naują principą, kurio esmę atspindi tokie jau ir Lietuvoje žinomi terminai, kaip: mokymasis bendradarbiaujant, partnerystė ir pan⁷. Pasak Pažerienės (2015), įtraukimas reiškia buvimo drauge ir skirtybės priėmimo filosofiją. Įtraukiojo ugdymo šalininkai mano, jog socialinės nuostatos yra bazinis veiksnys, lemiantis socialinės integracijos sėkmę (ar nesėkmę). Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO) įtraukimą apibūdina kaip procesą, kuriame, toleruojant visų besimokančiųjų skirtybes, siekiama aktyvaus ugdytinių dalyvavimo mokymosi veikloje, kultūriniame ir socialiaame bendruomenės gyvenime.

Įtraukusis ugdymas akcentuoja ne akademinės žinias, sutrikimų kategorizavimą bei klasifikavimą, lemiantį neigiamus stereotipus ir išankstines nuostatas, o socialinius santykius, narystę bendruomenėje (Ruškus, 2001).

Sėkmingam mokinio, turinčio SUP, įtraukimui į ugdymo procesą įtakos turi daug veiksnių, tačiau vienas iš svarbiausių – teigiamas pedagogo požiūris į mokinį, turintį SUP, ir jo kompetencija įtraukti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, į klasės veiklą. Jankevičienė (2013) teigia, jog sėkminga neįgaliųjų integracija ir ugdymas priklauso nuo psichologinių, socialinių, ekonominių ir kultūrinių veiksnių: visuomenės pasirengimo priimti neįgaliuosius, įstatymiškai įtvirtintų neįgaliųjų teisių, pakankamų finansinių išteklių neįgaliųjų integracijos procesui realizuoti, specialistų kompetencijos.

Viena iš svarbiausių kompetencijų - pedagogo siekis tobulėti. Pedagogas norėdamas sėkmingai įtraukti mokinius, turinčius SUP, į ugdymo procesą turi mokėti taikyti naujus ir tinkamus įtraukimo būdus, ieškoti ir pritaikyti naujas žinias, bendradarbiauti su mokyklos bendruomenės nariais. Asmeninis profesinis tobulėjimas tai - mokyti reiškia mokytis – mokytojai prisiima atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą. Susijusios kompetencijos: mokytojų gebėjimas reflektuoti savo praktinę veiklą ir nuolatinis individualus profesinis ir asmeninis tobulėjimas⁸.

Pedagogo profesija yra daugialypė, todėl ir kompetencijų bei nuostatų, kurias jis turi ugdytis ir puoselėti yra įvairių: pradedant nuo profesinių iki žmogiškųjų. Viena iš daugelio pedagogų kompetencijų yra mokinio pažinimo ir jo pripažinimo kompetencija, kurią sudaro tokie mokėjimai ir gebėjimai: vertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias ir veiklą, atpažinti specialiuosius mokinių

⁷ Specialiojo ugdymo pagrindai. (2003). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

⁸ Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. (2012). Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui: inkluzinio švietimo mokytojo profilis. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf

poreikius suteikiant papildomą pagalbą, pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą⁹. Pedagogai turi ne tik siekti savo tobulėjimo, bet ir nuolat matyti vaiką kaip asmenybę, pripažinti jo individualumą ir remtis jo stipriosiomis savybėmis. Bursuck (2006) teigia, jog pedagogai turi daug skirtingų požiūrių į ugdymo turinį ir įgūdžius. Pedagogai ugdo mokinius tiesiogiai arba kartais prisiima tarpininko vaidmenį skatindami mokytis savarankiškai. Jei pedagogas atranda vaiko stipriąsias savybes ir jas mokinys demonstruoja, mokinio įvaizdis kinta, o kartu gerėja ir jo motyvacija. Ne mažiau svarbu įvertinti strategijos veiksmingumą. Rinkdami ir vertindami įvairią informaciją (mokinio darbai, stebėjimas, veiklos vertinimas, mokinių ir tėvų pastangos) pedagogai gali nuspręsti, ar tęsti, pakeisti ar nutraukti intervenciją. Urnėžienė, Budrytė (2014) tyrime atskleidė, jog svarbiausiomis kompetencijomis specialieji pedagogai įvardija mokinio pažinimo ir jo pripažinimo kompetenciją, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją ir mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetenciją.

Pedagogų pasirengimas taip pat turi įtakos įtraukimo į ugdymo procesą kokybei. Ališauskas ir kt., (2010) teigia, jog ne mažiau svarbus ir mokytojo pasirengimas (žinios, supratimas, gebėjimai, jautrumas), siekiant sukurti palankius mokinių tarpusavio socialinius santykius. Svarbios tiek mokytojo pozityvios nuostatos, tiek supratimas, kaip kurti ir skatinti mokinių santykius ir interakcijas. Pasak Urnėžienės, Budrytės (2014), svarbu, jog pedagogai turėtų teigiamas asmenines savybes: kantrybę, toleranciją, žmogiškumą, visapusiškumą, nuoseklumą bei visas profesines kompetencijas, ypač bendravimo ir bendradarbiavimo, mokinio poreikių ir galių pažinimo, mokinių motyvavimo ir paramos jiems, profesinio tobulėjimo. Šių autorių nuomone, taip pat svarbi yra pedagogo asmeninė motyvacija: noras padėti, mylėti savo darbą, pozityvumas, tobulėjimas. Cymru (2000) teigia, jog asmuo išsiugdo bendravimo įgūdžius būdamas aplinkoje, kur įvairiapusiškai bendraujama ir kur besiformuojantys bendravimo įgūdžiai randa geranorišką socialinę aplinką.

Bendraklasių požiūris į mokinius, turinčius SUP, jų bendravimo ypatumai turi didelę reikšmę įtraukimui. Bukantaitės, Ališausko (2011) tyrimo rezultatai rodo, jog dauguma mokinių pasižymi nepalankiu požiūriu į mokinį, turintį SUP, neigiama reakcija į „kitokį“ bendraklasį ir jį atstumia. Elbaum, Schumm (cit. Avramidis, 2010) nuomone, SUP mokiniai bendrojo lavinimo mokyklose yra mažiau priimami, labiau atstumiami jų bendraamžių moksleivių. Pasak Solovjienės, Barkauskienės (2006), specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai neretai pasižymi žemu empatiškumo lygiu: jie dažnai nesupranta kitų žmonių emocijų, motyvų, tikslų, nesuvokia paslėptų socialinių užuominų. Įtakos atstūmimui turi ir mokinio negalės pobūdis. Brown ir kt. (2011) teigimu, tyrimai rodo, jog

⁹ Lietuvos respublikos įstatymas. (2007). Dėl mokytojo profesinės kompetencijos aprašo patvirtinimo. Nr. ISAK-54.

labiau negatyvus požiūris vyrauja į tokias negales, kuomet tai turi įtakos kalbai, socialiniams įgūdžiams.

Dar vienas iš sėkmingų įtraukimo veiksnių – mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimas sprendžiant problemas ir planuojant ugdymo procesą. Vaikams, turintiems SUP, dažnai nepateikiama informacija apie jų specialiuosius ugdymosi poreikius. Tai liudija nepakankamą mokinio įtraukimą į ugdymo procesą. Informaciją vaikui dažniau teikia pagalbos mokiniui specialistai (specialieji pedagogai, logopedai ir kt.)(Jankauskienė, 2014). Lunenburg (2010) pažymi, jog svarbu kiekvienam asmeniui įsitraukti į problemų sprendimus, jai sprendžiant problemas norima pasiekti rezultatų. Godvadas (2008) teigia, jog kiekvienas žmogus yra ne tik unikalus, bet ir besąlygiškai laisvas, todėl itin svarbu organizacijoms įtraukti žmones ne tik į veiklas, bet ir į sprendimų priėmimo procesą taip siekiant ir paties įgalinimo.

Sėkmingas mokinio, turinčio SUP, įtraukimas į ugdymo procesą priklauso nuo pedagogų kompetencijų, pasirengimo, jų požiūrio į mokinius, turinčius SUP. Taip pat svarbus veiksnys – bendraklasių gebėjimas ir noras padėti. Pedagogas turi ugdyti mokinių gebėjimus bendrauti ir bendradarbiauti.

Kiekviena bendrojo ugdymo mokykla, kurioje mokosi bent vienas mokinytis, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, privalo keistis, netoleruoti vaikų diskriminacijos, kurti tokią mikroaplinką, kurioje jaustųsi saugiai kiekvienas negalės situacijoje esantis vaikas (Ambrukaitis, 2005).

Mokiniai, turintys SUP, patiria sėkmę, jei yra įtraukiami į bendrą klasės veiklą. Jankevičienė (2013) teigia, jog pasiekus mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimą gaunami šie rezultatai: lengvesnė integracija į visuomenę, tolerancijos, bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių ugdymas. Šios autorės nuomone, reikia atsižvelgti į įtraukimo kokybę, nes jei ji nepasiekiamą, mokiniams gali turėti šių pasekmių: SUP turinčių vaikų negebėjimas susidoroti su sunkumais, laukiančiais bendrojo ugdymo mokyklose, patyčios SUP vaikų atžvilgiu, nepakankamas dėmesys kitiems mokiniams.

Įvairūs Lietuvos autoriai nagrinėjo, kokie veiksniai turi neigiamos įtakos mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimui į bendrojo lavinimo klases. Atlikta nemažai tyrimų, kuriais buvo siekiama iširti, kokius sunkumus patiria mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Ališauskas (2007) pažymi, jog mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, klasėje susiduria su tokiomis problemomis: nepalanki psichologinė savijauta (žemas pasitenkinimo ir prieraišumo lygis, aukšti nesutarimo su bendraamžiais ir lenktyniavimo sunkumų vertinimai), žemas

socialinis statusas. Lamport, Graves, Ward (2012) teigia, jog SUP turintys mokiniai supranta, kad jie yra kitokie ir skiriasi nuo bendraklasių, todėl kartais gali jaustis sutrikę ir nemaloniai.

Mokyklos aplinka dar nėra pakankamai paruošta įtraukimui, patiria sunkumų pedagogai. Šmitienės (2011) nuomone, mokyklose kol kas nepakankama ugdymo kokybė, švietimo įstaigų aplinka nėra palanki mokymuisi nei fizine, nei psichologine prasme. Ališauskas (2003) teigia, jog nepakankama pedagogų orientacija į moksleivio ugdymo(si) stilių, moksleivis nemokomas mokytis, nepažįsta savo mokymosi strategijų, nežino, kokios jam tinkamiausios. Į ugdymo procesą nepakankamai įtraukiami patys SUP turintys ugdytiniai ir jų tėvai.

Išanalizavus Lietuvos ir užsienio mokslininkų iškeltas problemas ir iššūkius, kuriuos patiria mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, buvo siekiama surasti įvairių būdų, skatinančių mokinių įtraukimą.

Mokytojai turi nuolat keisti savo darbo pobūdį klasėje siekdami užtikrinti mokinių geriausius įmanomus mokymosi rezultatus. Jie gali keisti klasės mokinių sėdėjimo vietas, veiklų ir užduočių atlikimo strategijas. Tenkindami mokinių poreikius pedagogai turi žinoti organizavimo, mokymo ir mokymosi stilius.¹⁰ Pasak Boat, Dinnebeil, Bae (2010), pedagogas norėdamas sukurti sėkmingas galimybes vaikams mokytis, turi žinoti, kas vaikams patinka ir vertinga, ką vaikai sugeba ir daro, ko suaugusieji galėtų ir turėtų tikėtis iš kiekvieno vaiko (atsižvelgiant į ugdymo turinį). Pedagogas turi ne tik žinoti, bet ir veikti. Dirbdamas su specialiųjų poreikių mokiniais pedagogas laikosi tokių lygių: kokia problema? (pradžios taškas), kas vyksta? (informacijos rinkimas ir vertinimas), kaip galime padėti? (planavimas ir intervencija), ar tai veikia? (apžvalga).¹¹

Pollard, Petty (cit. Mažylienė, Gutauskienė, Tumelienė, Špokienė, 2011) pažymi, jog įtraukiant mokinius į bendrą klasės veiklą reikia laikytis tokių žingsnių: *planuoti ugdymo turinį, kad visi mokiniai galėtų dalyvauti, pedagogas vadovauja klasei, kad klasė būtų suburta, pagarbus kalbėjimas, pedagogas turi kurti asmeninius santykius, būti teisingas, supratingas ir įdomus, pedagogas turi didelius lūkesčius, stiprina vaikų pasitikėjimą, pedagogas vertina mokinius mažindamas atskirties riziką.*

Planuoti ugdymo turinį, kad visi mokiniai galėtų dalyvauti. Turėtų būti mokomasi iš skirtingų šaltinių, kurie būtų orientuoti tam tikroms žinioms ir įgūdžiams suformuoti ar tobulinti;

¹⁰ Department of Education and Science. (2007). Special educational needs. A continuum of support: guidelines for teachers. https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Educational-Psychological-Service-NEPS-/neps_special_needs_guidelines.pdf.

¹¹ Department of Education and Science. (2007). Special educational needs. A continuum of support: guidelines for teachers. https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Educational-Psychological-Service-NEPS-/neps_special_needs_guidelines.pdf.

labiau susiję su vienu dalyku; atitinkantys mokinių asmeninę patirtį. *Pedagogas vadovauja klasei, kad klasė būtų suburta.* Mokytojas turi parengti įvairias grupavimo sistemas, apdovanojimo ir nuobaudų procedūras, mokyklos pietų, pertraukų tvarką, aptarti klasės taisykles. *Pagarbus kalbėjimas.* Mokytojai turi stebėti ir kontroliuoti, kaip klasėje vartojama kalbos forma padeda arba trukdo kiekvienam mokiniui atskleisti ir plėtoti kalbėjimo, klausymo, skaitymo ir rašymo įgūdžius. *Pedagogas turi kurti asmeninius santykius, būti teisingas, supratingas ir įdomus.* Mokytojams patariama kartu su vaikais bendrai pasitarus priimti „susitarimą dėl veiklos“, kas klasėje yra priimtina. *Pedagogas turi didelius lūkesčius, stiprina vaikų pasitikėjimą.* Reikėtų didinti savo lūkesčius ir ieškoti teigiamų galimos savo mokinių raidos momentų, nes neigiami lūkesčiai yra pavojingi. *Pedagogas vertina mokinius mažindamas atskirties riziką.* Svarbu skatinti mokinius įsitraukti į tikslų formulavimą ir savęs vertinimą, kiekvienam konstruktyviai padedant suprasti, ko reikia jo tolesnei raidai, taip pat pripažinti savo galimybes.

Nemažai įtraukimo būdų yra susiję su kitų asmenų pagalba. Shevin (2010) išskyrė šiuos įtraukimo būdus: mokymasis kartu, mokymasis poromis, daugiakopis mokymas, socialinių įgūdžių mokymas ir kalbėjimas apie skirtybes. Costa ir kt. (2001) akcentavo darbo porose svarbą. Šie autoriai pažymi, jog daugiau gebantys mokiniai gali padėti mokiniams, turintiems SUP. Tačiau šis būdas bus veiksmingas tik tuomet, jei mokins, turintis SUP, turės aiškų tikslą, kaip prasmingai panaudoti savo gebėjimus bendrai užduočiai atlikti. Jie neturi jaustis visada priklausomi. Mokiniui, turinčiam SUP, turi būti leista atrasti save, kai jie dirba kartu su savo bendraamžiais. Šie autoriai taip pat teigė, jog mokytojai gali paaiškinti kitiems mokiniams priežastis, kodėl kai kuriems mokiniams sunku kalbėti, elgtis kitaip ir pan. Įvairovė turėtų būti pripažinta ir gerbiama.

Būtina įdiegti mokymosi strategijas ir būdus, naudingus visiems mokiniams: mokymasis bendraujant, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas drauge, heterogeninis mokinių grupavimas, efektyvus mokymasis, mokytojų atliekamas vertinimas, skatinantis mokymąsi.¹²

Ališauskas ir kt. (2010) išskiria šiuos mokytojo pagalbos klasėje būdus bendrojo ugdymo mokykloje:

- Mokytojas organizuoja bendraamžių pagalbą SUP turintiems mokiniams;
- Pedagogas naudojami savanorių (tėvų, globėjų, giminaičių ar kt.) pagalba klasėje;
- Mokytojas lanksčiai organizuoja ugdymą klasėje pasitelkdamas kito pedagogo ar specialisto (spec.pedagogo, logopedo) pagalbą klasėje;

¹² Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai. (2009). Rekomendacijos politikams. Danija, Odenca: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

- Ugdymo tikslų ir turinio derinimas su SUP turinčiu mokiniu, jo tėvais;

Pasak Blais ir kt. (2004) tėvų ir vaiko nuolatinis dalyvavimas ir parama planuojant ugdymą yra prasmingas ir teigiamas indėlis į vaiko ugdymą. Šių autorių nuomone, pedagogai skirtingų gebėjimų mokinius gali mokyti piramidės principu. Piramidę sudaro trys dalys: apatinė dalis – ką visi mokiniai turi žinoti, vidurinė dalis – ką dauguma mokinių turi mokėti ir viršutinė dalis – ką keletas mokinių turi žinoti. Remiantis šiuo principu mokytojai neapkraus mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, nereikalinga informacija, užduotimis. Siekiant užtikrinti sėkmingą mokinių, turinčių SUP, įtraukimą svarbu įtraukti ir mokinių tėvus. Tėvai taip pat gali būti susirūpinę dėl „standartų laužytojų“, jei mokiniai, turintys SUP, yra įtraukiami į klasę. Todėl mokytojai tampa puikia priemone kurti teigiamą požiūrį tarp mokinių, tėvų ir kitų mokytojų (Costa ir kt. (2001).

Ambrukaičio (2005) atliktame tyrime buvo atskleista keletas faktorių, kurie itin svarbūs mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimui. Buvo išskirti tokie faktoriai: aplinkos pritaikymas, požiūris į neįgaliųjų gebėjimus, pasiekimus, neįgaliųjų požiūris į save ir savo ateitį, įprastinės raidos ir neįgaliųjų buvimo kartu vertinimas, mokytojų kvalifikacija, neįgaliųjų dalyvavimas mokyklos gyvenime, mokyklos ir specialiųjų poreikių vaikų šeimos bendradarbiavimas. Vadinasi, reikia kalbėti ne tik apie vaiko įtraukimą vien į klasės veiklą, bet ir apie jo neformalųjį ugdymą, karjeros kelią bei įvairių organizacijų, šeimos ir mokyklos bendradarbiavimą.

Siekiant, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas būtų sėkmingas, reikia, jog mokytojas gebėtų atpažinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, pritaikytų programą, gebėtų taikyti kuo įvairesnius mokinių įtraukimo būdus, puoselėtų teigiamas savo ir mokinių nuostatas.

2 skyrius. MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, ĮTRAUKIMO Į UGDYMO PROCESĄ BŪDAI

2.1. Tyrimo metodika

Kokybinis tyrimas – sistemingas situacijos, įvykio, atvejo, individo ar grupės tyrimas natūralioje aplinkoje, siekiant suprasti tiriamuosius reiškinius bei pateikti interpretacinį, holistinį (ne kaip atskirų kintamųjų pasekmę, bet išgyventą patirtį) iš situacijų analizės kylantį paaiškinimą (Žukauskienė R., 2008).

Siekiant įgyvendinti išsikeltą tikslą buvo pasirinktas kokybinis tyrimo metodas: pusiau struktūrizuotas interviu.

Sakalo (2012) teigimu struktūrizuotas interviu – tai betarpiška interviuotojo (klausinėtojo) ir respondento (atsakinėtojo) sąveika, kai tyrinėtoją dominanti informacija gaunama žodžiu, atsakant į pateikiamus klausimus.

Interviu metodo taikymo tyrime galimybės (Tidikis, 2003): 1) tyrėjas gali paaiškinti tyrimo dalyviui vieno ar kito klausimo ar atsakymo varianto prasmę; 2) tyrimo dalyvių atsakymai atviro pobūdžio, išsamūs; 3) galima fiksuoti ne tik verbalinius atsakymus, o ir emocines reakcijas, atsakymo intonaciją; 4) interviu atsakymai nebūna neteisingi; 5) galima pateikti ir papildomų klausimų.

Šis metodas buvo pasirinktas siekiant atskleisti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimo į ugdymo procesą būdus ir jų tinkamumą. Sudaryta interviu anketa (1 priedas). Ją sudaro 2 blokai, 10 klausimų. Pirmajame bloke pateikti klausimai apie mokytojų pasirengimą ir jų kompetenciją ugdyti mokinius, turinčius SUP. Antrąjį sudaro klausimai apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo(si) ypatybes ir jų įtraukimo į ugdymo procesą būdus. Pirminių duomenų rinkimas apėmė respondentų, atitinkančių kriterijus, atranką ir bandomąją apklausą. Buvo apklausiami pedagogai, kurie ugdo mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

Interviu buvo atliekamas 4 pagrindinėse mokyklose, kurios pasirinktos atsitiktinai. Su respondentais susitarta iš anksto, jiems buvo pristatytas tyrimo tikslas, uždaviniai. Interviu įrašyti diktofonu. Trys pedagogai atsisakė, jog pokalbis būtų įrašytas, todėl atsakymai tik užrašyti. Gauta informacija pateikta raštu (2 – 31 priedai). Interviu vykdavo vidutiniškai nuo 7 iki 20 minučių. Be to, baigus interviu ir išjungus diktofoną, pedagogai pateikdavo papildomos informacijos, kurios viešinti jie nesutiko.

Gauti tyrimo duomenys apdoroti turinio analizės metodu. Bendriausia prasme tai yra technika, leidžianti objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes daryti patikimas išvadas (Luobikienė, 2000). Duomenys buvo apdorojami tokias žingsniais (Bitinas ir kt., 2008): 1. Interviu aprašų skaitymas ir esminių žodžių, sakinių išskyrimas. 2. Kategorijų išskyrimas, remiantis pagrindiniais žodžiais. 3. Pagrindinių žodžių junginių suskirstymas į subkategorijas. 4. Duomenų interpretavimas. Atsakymų suvestinės pateikiamos lentelėse.

2.2. Respondentai

Respondantai pasirinkti atsižvelgiant į vieną kriterijų – jų ugdomose klasėse turi mokytis mokinys, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių. Pasirinktos 4 Telšių pagrindinės mokyklos.

Buvo apklausta 15 pradinių klasių mokytojų, kurių klasėse mokosi po 1 – 5 mokinius, turinčius SUP. Taip pat buvo apklausta 15 dalykų mokytojų. Iš jų 4 matematikos, 4 lietuvių kalbos ir 3 anglų kalbos mokytojai. Bendrauti sutiko ir po vieną biologijos, geografijos, tikybos ir informatikos mokytoją. Pastebėta, kad pedagogai nenoriai sutinka bendrauti ir kalbėti apie mokinius, turinčius SUP. Dažnai mokytojai išreiškia baimę, jog jų atsakymai ar mokymo metodika yra ne tokia, kokia turėtų būti.

2.3. Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Šiame skyriuje pristatomi tyrimo, kuris skirtas atskleisti pedagogų taikomų įtraukimo į ugdymo procesą būdams ir jų tinkamumui, rezultatai. Išsakyta pagrindinių mokyklų pradinių dalykų mokytojų atsakymai kategorizuoti ir pateikiami apibendrintomis kategorijomis. Duomenys pateikiami 4 lentelėse.

Interviu pradžioje buvo siekiama sužinoti mokytojų požiūrį į mokinius, turinčius SUP, ir kokie veiksniai turėjo tam įtakos. Išskirtos 4 kategorijos ir 13 subkategorijų (1 lentelė).

1 lentelė

Veiksniai lemiantys pedagogų požiūrį į mokinių, turinčių SUP, ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	TEIGINIŲ SKAIČIUS (PRADINIŲ KL. PED.)	TEIGINIŲ SKAIČIUS (DALYKŲ PED.)
Mokytojų patiriami sunkumai	Mokytojo padėjėjo poreikis	14	12
	Laiko stoka	4	13
	Žinių trūkumas	7	4
	Didesnis dėmesio skyrimas mokiniams,	6	3

	turintiems SUP		
	Papildomos pagalbos poreikis	3	4
	Priemonių trūkumas	2	5
	Tėvų nenoras įsitraukti	2	3
	Ilgėnis pasiruošimas pamokai	2	-
	Mokinių, turinčių SUP, skaičius klasėje	2	-
Patirtis	Ilgametė patirtis	6	5
	Patirties stoka	3	1
Mokinių, turinčių SUP, ugdymo ypatumai	Specialiųjų ugdymosi poreikių grupė	1	3
	Mokiniai, turintys elgesio problemų	1	1

Įtakos mokytojų požiūriui į mokinius, turinčius SUP, turėjo patiriami sunkumai, įvairi patirtis ir mokinių, turinčių SUP, ugdymo ypatumai. Dalykų ir pradinių klasių pedagogai susiduria su įvairiomis problemomis (laiko stoka, žinių ir priemonių trūkumas, tėvų nenoras įsitraukti ir t.t.), jiems tenka dirbti su įvairių sutrikimų turinčiais mokiniais. Išanalizavus pedagogų atsakymus buvo pastebėta, jog vyrauja teigiamas požiūris į mokinius, turinčius SUP. Teigiamo požiūrio susidarymui įtakos turi ilgametė patirtis ir noras padėti mokiniams, turintiems SUP.

Mokytojo padėjėjo poreikis - vienas pagrindinių veiksnių, kuriuos įvardijo pedagogai kaip įtakos turintį veiksnių. Jį išsakė 26 respondentai iš 30: „*o dar labiau trūksta pagalbos, tai yra mokytojo padėjėjo*“, „*aš pilnai pritariu tai integracijai, jei klasėje yra mokytojo padėjėjas*“. Dviejose mokyklose, kuriose buvo atliekamas tyrimas, yra mokytojo padėjėjo etatas. Vienoje iš jų – mokytojo padėjėjas dirba tik su pradinių klasių mokiniais, o kitoje, kurioje integruojami neįgalieji (dažniausiai tai judėjimo negalia turintys mokiniai) mokytojo padėjėjai daugiausia dėmesio skiria jiems. Vadinas, pedagogams stinga mokytojo padėjėjo pagalbos. Be to, pedagogai neretai kalba ir apie tai, kad nors mokykloje ir yra mokytojo padėjėjas, jo kompetencijų stoka nulemia, jog pagalba vyksta nekokybiškai. Tai įrodo pedagogų pastebėjimai, jog mokyklose nedirba mokytojo padėjėjas, nors iš tiesų jis teikia pagalbą mokiniams, turintiems SUP. Dar viena problema yra ta, jog nuolatine mokytojo padėjėjo pagalba mokiniui, turinčiam SUP, gali neigiamai veikti jo įtraukimo procesą. Tuo atveju pedagogas gali visai jo neįtraukti į bendrą klasės veiklą, nes jam pagalba jau yra teikiama. Taigi, nors daugelyje mokyklų dirba mokytojo padėjėjas, jo pagalba nėra efektyviai panaudojama.

Daugelis respondentų teigia, jog jiems trūksta laiko, dirbant su mokiniais, turinčiais SUP. Pedagogai teigia, jog: „... *trūksta laiko, nes aš absoliučiai nieko nespėju. Prie vieno vaiko galiu išsėdėti visą pamoką, nes yra tokių vaikų, kuriems jei pirštą pridedi – rašo, jei mano piršto nebėra – neberašo*“, „*padėjėjų mes neturim, prie to vaiko sėdėti ilgai negali, nes yra dar visa kita kompanija*“. Klasėse yra nuo 18 iki 25 mokinių. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius svyruoja nuo 1 iki 5. Klasėje yra tokių mokinių, kurie laukia PPT įvertinimo arba pedagogai

yra pastebėję, jog tų vaikų gebėjimai yra silpni ir juos norėtų vesti į PPT, bet tėvai nesutinka. Todėl mokinių, turinčių SUP, skaičius yra didesnis. Prie kiekvieno vaiko vidutiniškai pedagogas prieina po 2 – 3 kartus, tai sudaro apie 10 minučių. Respondentai įvardija ir tai, jog klasėje yra dar ir gabių mokinių ir silpniau besimokančių, kuriems taip pat reikia ne mažiau dėmesio. Kaip suplanuoti laiką, jog visiems būtų suteikta pagalba, pedagogai nežino. Laiko stoką ypač akcentuoja dalykininkai, o lietuvių ir matematikos mokytojai laiko stokos problemą įvardija dažniausiai. Tai gali būti vienas iš daugelio aspektų, kuris trikdo sėkmingą mokinių, turinčių SUP, įtraukimą.

Vienas iš dažnai pedagogų įvardytų veiksnių, lemiančių mokytojų požiūrį į mokinį, turintį SUP, yra žinių trūkumas. Dažnai mokytojas patenka į keblią situaciją: jis neturi reikiamų žinių, kaip dirbti su mokiniu, turinčiu SUP. Respondentai teigia: „*manau, jog man labai trūksta tų žinių, jaučiuosi daug ko nežinanti*“, „*tačiau vis dėlto nepakako žinių: šiuos vaikus labai sunku atpažinti, identifikuoti jų problemas, poreikius, galias*“. Taigi, pedagogams trūksta ne tik teorinių žinių apie mokinių negalias, bet ir metodinių patarimų: kaip dirbti su šiais vaikais. Kyla klausimas, kaip pedagogai gali dirbti su mokiniams, turinčiais SUP, jei ne tik sunku atpažinti juos, bet ir neturi žinių apie mokinio gebėjimus, galias, vaiko amžiaus tarpsnio ypatumus. Vis dėlto pozityvus dalykas yra tai, jog dauguma pedagogų teigė, kreipėsi pagalbos arba patys ieškoję informacijos. Nors buvo ir tokių respondentų, kurie teigė, jog yra sunku pritaikyti turimas žinias individualiam mokiniui. Galima išskirti dvi respondentų grupes. Vienai grupei priklauso tie pedagogai, kuriems darbo pradžioje trūko žinių, bet jie domėjosi, ieškojo pagalbos ir ją rado. Ir kita grupė, kuriai priskiriami pedagogai, vis dar besijaučią daug ko nežinantys. Priežasčių, kodėl taip yra, gali būti labai daug. Žinių trūkumas – dar vienas veiksnys, kuris lemia nekokybišką mokinių, turinčių SUP, įtraukimą į bendrą klasės veiklą.

Nemažai respondentų įvardija, jog reikia skirti daugiau dėmesio mokiniams, turintiems SUP, pamokos ir pertraukos metu. Dauguma pradinių klasių mokytojų teigia: „*reikia suplanuoti veiklą taip, kad kuo daugiau dėmesio būtų skirta jiems...*“, „*su šiais mokiniams reikia dirbti atskirai ir rodyti jiems labai daug dėmesio*“. Vis dėlto dauguma mokytojų teigia, kad dėmesio skirti šiems mokiniams daug negali, nes klasėse yra trys ar keturi mokymosi lygiai. Todėl dėmesio jiems tenka vos po kelias minutes. Be to, įtakos tam turi bendras mokinių skaičius klasėje, mokinių, turinčių SUP, skaičius klasėje, bendraklasių požiūris į mokinį, pamokos tema, mokinių nusiteikimas. Natūralus, neperdėtas dėmesio skyrimas mokiniui, turinčiam SUP, gali teigiamai veikti vaiko savijautą, savivertę, gali kilti jo motyvacija mokytis, kuri dažnai yra labai žema.

Dauguma mokytojų teigia, jog mokiniams, turintiems SUP, teikia individualią pagalbą, nepriklausomai nuo to, kokia mokinio programa: pritaikyta ar individualizuota. Pedagogai pažymi: „šiems vaikams ypatingai reikia pagalbos“, „jiems reikia pagalbos, labai daug pagalbos“. Reikėtų paminėti tai, jog pedagogai išskiria mokinius, kuriems pritaikyta programa, ir tuos, kuriems individualizuota programa. Daugelis pedagogų išreiškia nuomonę, jog mokiniai, kuriems pritaikytos programos, gali daugiau dirbti savarankiškai, jų nereikia tiek daug kontroliuoti: „dirbant su mažesnių SUP mokiniais, jiems gali duoti tą pačią užduotį, tik palengvintą – tai yra viena. Tu gali dirbti su visa klase ir kartu su šiuo vaiku, tik jis dirba mažesnę dalį. O mokiniai, turintys didelių SUP, nesugeba dirbti kartu su visa klase,“ – tokia arba panaši nuomonė vyrauja daugelio mokytojų pasisakymuose. Kyla klausimas, kodėl pedagogai matydami, jog individualios pagalbos teikimas neįtraukia mokinių, turinčių SUP, jį ir toliau naudoja kiekvienos pamokos metu.

Respondentai teigia, jog priemonių trūkumas yra dar viena problema, su kuria susiduria dirbdami su mokiniais, turinčiais SUP. Šį sunkumą įvardijo 23 % respondentų: „be to, trūksta įdomių ir vaiko gebėjimus atitinkančių vadovėlių, pratybų ar užduočių knygelė“, „o be to, trūksta užduočių. Jas daugiausia kuriu aš pati. Tos mokomosios medžiagos labai trūksta. Mokytojams nėra j ką atsiremti“. Tiek pradinių, tiek dalykų mokytojai jį įvardijo. Tačiau dalykų mokytojai labiau akcentuoja ne tik stoką, bet ir išleistų leidinių kokybę. Jie teigia, jog ten užduotys mokiniams yra sunkios, neatitinka jų lygio. 4 respondentai teigė, jog mokiniai mokosi iš vadovėlių, skirtų tiems, kurie mokosi specialiosiose mokyklose. Jų nuomone, tada mokiniai netenka ryšio su bendra klasės veikla. Taigi išryškėja dar vienas aspektas, kuris trukdo mokinių, turinčių SUP, įtraukimui į ugdymo procesą.

Taip pat įtakos mokytojų požiūrio susidarymui turi tėvų nenoras įsitraukti ir bendradarbiauti. Nors tik 5 respondentai įvardijo šį trūkumą, tačiau apie tėvų dalyvavimo ugdymo procese svarbą kalba daugiau pedagogų. Vienas iš respondentų teigia: „tėvai gali suteikti labai daug reikalingos informacijos“. Kitas respondentas pabrėžia informacijos apie šeimą svarbą: „reikia žinoti tikslią ir realią šeimos situaciją“. Dar vienas bene svarbiausias aspektas susijęs su tėvais – jų įtraukimas. Tačiau bendradarbiavimo tarp šeimos ir mokyklos situaciją iliustruoja kito respondento atsakymas: „dar viena problema – tėvai. Juos prisikviesti į mokyklą ir su jais pabendrauti yra be galo sunku“. Panašią nuomonę išsakė visi respondentai. Nebuvo nė vieno pedagogo, kuris apie bendravimą su tėvais atsilieptų teigiamai. Galima daryti prielaidą, jog tai didžiulė problema, kuri trukdo efektyviai teikti pagalbą. Mokinių, turinčių SUP, įtraukimas būtų kokybiškesnis, jei tėvai namie dirbtų kartu su vaiku, teiktų jam papildomą pagalbą, domėtusi, kaip pagerinti vaiko situaciją mokykloje.

Apklausos dalyviai pažymi, jog jiems reikia daugiau laiko pasiruošti pamokai, jei ugdo mokinį, turintį SUP. Šį veiksniį įvardijo tik pradinių klasių mokytojai. Pasiruošimas pamokoms pailgėjo, nes mokiniams, turintiems SUP, reikia diferencijuotų arba individualizuotų užduočių. O kaip teigia pedagogai, užduotis jie ruošia patys arba ieško internete. Taip pat pedagogai akcentuoja mokinių skirtingus poreikius, jų gebėjimus: *„kiekvienas vaikas individualus, kiekvienas priėjimas prie vaiko taip pat labai individualus“*, *„jei klasėje yra keli mokiniai, tai vienam vienokia medžiaga, kitam kitokia, o trečiam dar kita“*. Pedagogai norėdami teikti kokybišką ugdymą turi daug ką apgalvoti, kruopščiai pasiruošti pamokai, atsižvelgti į visų mokinių skirtybes. Priemonių ir metodinių leidinių trūkumas dar labiau apsunkina pasiruošimą.

Visi respondentai sutartinai mano, jog mokinių, turinčių SUP, klasėse daugėja. Pedagogai teigia, jog dabar jų klasėse tokių mokinių yra: *„tu supranti, kad kaskart tų mokinių daugėja ir reiks su jais dirbti“*, *„aš šiomet turiu tris vaikus ir man yra labai sunku“*. Tyrimo dalyviai kalba ir apie tai, jog klasėse atsiranda ir gabių vaikų. Jiems skirti laiko pamokoje taip pat privaloma. Šioje situacijoje galima išvelgti teigiamą aspektą – mokytojai vis labiau geba identifikuoti mokinių poreikius, pastebėti ir suteikti pagalbą tiems, kuriems pagal bendrąją programą dirbti yra sunku. Vadinasi, mokinių, turinčių SUP, vertinimo situacija gerėja.

Apibendrinus, galima teigti, jog veiksniai, lemiantys pedagogų požiūrį į mokinius, turinčius SUP, yra mokytojų patiriami sunkumai, įgyta patirtis ir mokinių, turinčių SUP, ugdymo ypatumai. Pedagogams stinga reikiamų mokymo priemonių, specialiosios literatūros, susiduriama su laiko stoka, žinių trūkumu. Įvardyti sunkumai dažnai apsunkina mokinių, turinčių SUP, įtraukimą. Pedagogai kaip išeitį įvardija mokytojo padėjėjo pagalbą. Tačiau ar ši pagalba nesudarys sąlygų mokinių, turinčių SUP, atskirčiai lieka neaišku. Vis dėlto tarp mokytojų vyrauja teigiamas požiūris į mokinius, turinčius SUP. Dauguma respondentų juos mato kaip mokyklos bendruomenės narius ir visiškai pritaria jų įtraukimui.

Antra išskirta kategorija – patirtis. Pusė respondentų įvardijo, jog jie neturėjo nei žinių, nei įgūdžių, kaip su mokiniams, turinčiais SUP, reikia dirbti, kiti kalbėjo, jog po daugelio metų patirties vis lengviau dirbti, nes kaupiasi žinios bei rastų ar sukurtų užduočių skaičius. Kiti teigia, jog susidariusiam požiūriui įtakos turėjo asmeninė patirtis: tai yra, mokyti vaikai arba artimoje aplinkoje augantis vaikas, turintis negalią. Dėl to išskirtos dvi subkategorijos: ilgametė patirtis ir patirties stoka.

Daugelis respondentų pažymi, jog jie turi ilgą darbo stažą su mokiniams, turinčiais SUP. Ši patirtis yra dvejopa: klasėje ugdytas vaikas ir ilgas darbo stažas. Nemažai pedagogų, kalbėdami apie

požiūrį į šiuos vaikus, pasakoja apie tai, kokių vaikų jie yra turėję, kaip su jais dirbo, kas jiems buvo sunku. Todėl galima daryti prielaidą, jog susiformavusiam požiūriui įtakos turėjo darbas su įvairių sutrikimų turinčiais mokiniais. Tyrimo dalyviai teigė: „*esu turėjusi labai sunkių vaikų*“, „... *ir tas požiūris pasikeitė, kai pas mus mokykloje atsirado neįgalieji*“. Vienai pedagogei darbo pradžioje teko ugdyti mergaitę, turinčią Dauno sindromą. Tačiau ši mokytoja laikosi tos nuomonės, jog jie turi ugdytis bendrojo lavinimo mokyklose ir gauti kokybišką pagalbą. Keletas tyrimo dalyvių kalbėdami apie mokinius, turinčius SUP, teigė, jog jų susiformavusiam požiūriui turėjo įtakos tai, jog netoliese augo vaikas, turintis tam tikrų sutrikimų. Viena pedagogė pasakojo: „*požiūris pasikeitė, kai kaimynystėje apsigyveno berniukas, turintis tokių problemų*“. Visi šie pedagogai, kurie pasakojo apie ugdytus vaikus, išreiškė ir teigiamą požiūrį.

Taip pat buvo ir tokių pedagogų, kurie teigė, jog jų požiūrį nulėmė įgyta patirtis, dirbant ilgus metus mokykloje. Vieni pedagogai vardijo metus, kiek jau dirba mokykloje, ir per tiek metų jiems teko ugdyti nemažai mokinių, turinčių SUP. Tačiau čia nuomonės taip pat išsiskyrė. Vieni teigė, jog „... *darbe su kiekvienu mokiniu, turinčiu SUP, kaupėsi supratimas ir patirtis*“, „*ta patirtis, manau, yra tokia, kad kuo daugiau dirbi, kuo daugiau tavo praktikoje yra tokių mokinių, tuo darosi lengviau*“. Vis dėlto kiti pasakojo, jog nors ir teko ugdyti nemažai mokinių, turinčių SUP, supratimas ir darbas su šiais vaikais nepalengvėjo. Ir tie mokytojai linkę manyti, jog kai kurių negalių ar sutrikimų mokiniai būtų ugdomi specialiosiose mokyklose. Taigi, požiūro susidarymui įtakos turi ne tik mokinio, turinčio SUP, sutrikimas, bet ir paties mokinio asmenybė.

Priešingą nuomonę išsakė nemaža dalis respondentų. Apie patirties stoką kalbėjo dauguma pedagogų, tačiau, kad tai turėjo įtakos jų požiūriui, paminėjo vos keletas. Respondentų mintys, iliustruojančios šį teiginį: „*buvo labai sunku dėl patirties stokos*“, „*tas požiūris visada buvo teigiamas, gal pradžioje buvo sunkiau, nes nežinojau, kaip dirbti, kokius metodus taikyti, kur ieškoti pagalbos*“. Visi keturi respondentai, kurie teigė, jog jiems trūko patirties dirbti su šiais mokiniais, taip pat pasakojo, jog informacijos ieškojo įvairiais būdais: internete, konsultavosi su specialistais, kolegomis, skaitė įvairius straipsnius, knygas. Šių respondentų požiūris – gana teigiamas. Galima daryti išvadą, jog mokyklose dirba skirtingi mokytojai ir jų gebėjimas prisitaikyti prie kintančių aplinkybių taip pat nevienodas. Tačiau, kad ir kokiomis sąlygomis pedagogai dirbtų, jie linkę priimti iššūkius ir teigiamai žiūrėti į iškylančius sunkumus.

Apibendrinant galima teigti, jog ilga darbo patirtis ir klasėje ugdomi mokiniai, turintys SUP, lemia, jog pedagogai susidarytų teigiamą požiūrį į šiuos mokinius. Pedagogai yra linkę priimti ir įtraukti mokinius, turinčius SUP.

Mokytojų požiūriui susidaryti turi įtakos mokinių, turinčių SUP, ugdymo ypatumai. Šioje kategorijoje buvo išskirtos dvi subkategorijos: mokiniai, turintys elgesio problemų ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupė.

Pedagogų požiūrio susidarymui įtakos turi mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupė: „*tas požiūris priklauso nuo negalios, jei SUP dideli, jis turėtų mokytis specialiojoje mokykloje*“. Labiausiai mokytojai nepitaria mokinių, turinčių intelekto sutrikimą, integracijai. Jie teigia, jog juos sunku įtraukti į klasės veiklą, nes jų vadovėliai, užduotys ir mąstymas labai skiriasi nuo klasės. Labai sunku yra užtikrinti tokį įtraukimą, kuris neskatinėtų patyčių ar atskirties. Pedagogai teigia, jog jie nepatiria didelių sunkumų, jei mokiniui yra pritaikyta programa. Vadinasi, didelę įtaką pedagogų požiūriui ir įtraukimo sėkmei turi mokinio, turinčio SUP, grupė. Šiuo atveju pedagogai linkę atsižvelgti tik į negalios nulemtus ugdymo(si) ypatumus, o ne į mokinio asmenybę.

Respondentai kalbėdami apie mokinius, turinčius elgesio problemų, teigė, jog su šiais mokiniais yra labai sunku dirbti ir daugelis mano, kad juos geriau būtų ugdyti specialiojoje mokykloje. Jei mokinys turi šį sutrikimą, tai aplinkinių nuomonė dažniausiai yra neigiama: „*vaikų požiūris ir mūsų požiūris yra teigiamas, jeigu nėra elgesio problemų*“, „... yra žymiai sunkiau dirbti, kai mokinys turi dar ir elgesio problemų“. Verta paminėti ir tai, jog tarp nemažai pedagogų vyrauja stereotipas, jog tie mokiniai, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, kartu turi ir elgesio sutrikimų. Ir šiuo atveju pedagogai yra linkę manyti, jog šių mokinių įtraukimas yra sunkiai įgyvendinamas.

Maža dalis respondentų nepitaria arba dalinai nepitaria mokinių, turinčių SUP, įtraukimui. Iš 30 apklaustų pedagogų neigiamą nuomonę turi 4 respondentai. Tai du pradinių klasių ir du dalykų mokytojai. Vieni pedagogai dalinai nepitaria įtraukimui: „*manau, jog kai kuriems vaikams geriau mokytis specialiojoje mokykloje*“, o kiti nepitaria visai: „*aš net nežinau, ar yra gerai, kad šie mokiniai yra integruojami. Kiti vaikai tiesiog nesupranta, kodėl jiems yra kitoks vertinimas, būna ir patyčių*“.

Pedagogų teigiamo požiūrio į mokinius, turinčius SUP, susidarymui įtakos turi nemažai veiksnių: kokia mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupė, koks tėvų indėlis, jų ir bendraklasių požiūris į mokinių, turinčių SUP, įtraukimą, kokia pagalba yra teikiama ir, žinoma, mokytojo noras padėti. Vieni pedagogai dirbdami su mokiniais, kuriems individualizuota programa, nepatiria didelių sunkumų ir juos priima kaip ir kitus vaikus: „*man visi mokiniai vienodi*“. Kiti teigia, jog jų darbas pasunkėjo arba yra labai sunku dirbti, tačiau vis tiek pasisako už šių vaikų įtraukimą: „*nors darbas pasunkėjo, kai pradėjom taikyti programas, bet aš tik džiaugiuosi. Manau,*

jog reikia mokyklos bendruomenei tos skirtumų gausos“. Nors nemažai neigiamų aspektų įvardijo pedagogai ir gerokai pasunkėjo jų darbas, vis dėlto jie laikosi teigiamo požiūrio į mokinius, turinčius SUP, ir jų įtraukimą į ugdymo procesą.

Apibendrinant galima teigti, jog dauguma respondentų pasisako už mokinių, turinčių SUP, įtraukimą į ugdymo procesą, nes jie mato teigiamas šio reiškinių puses. Taip pat vyrauja teigiamas požiūris į mokinius, turinčius SUP. Verta paminėti tai, jog mokiniai, turintys SUP, yra priimami ir suprantami kaip mokyklos bendruomenės dalis, neišskiriant jų ir vengiant jų atskirties. Būtina paminėti ir tai, kad dauguma pedagogų, kurie remiasi vaiko stipriosiomis savybėmis, mažiau patiria sunkumų.

Apibendrinti respondentų atsakymai apie pedagogų pasirengimą dirbti su mokiniais, turinčiais SUP, jų tobulėjimo būdus bei svarbias pedagogų savybes, ugdant mokinius, turinčius SUP, pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė

Pedagogų pasirengimas dirbti su mokiniais, turinčiais SUP

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	TEIGINIŲ SKAIČIUS (PRADINIŲ KL. PED.)	TEIGINIŲ SKAIČIUS (DALYKŲ PED.)
Tobulėjimo būdai	Specialistų pagalba	8	10
	Savišvieta	9	8
	Seminarai	9	7
	Kolegų bendradarbiavimas	1	5
	Partnerystė	1	2
	Bendravimas su klasės auklėtoju	-	3
	Projektai	2	-
Patirtis	Įgyti įgūdžiai	5	8
	Bendraklasių pagalba	6	5
	Gebėjimas pritaikyti programą	5	4
	Vaiko stipriosios savybės	6	1
Asmeninės savybės	Kantrybė	6	10
	Tolerancija	7	4
	Empatija ir pasitikėjimas	7	2
	Švelnumas ir jautrumas	7	1
	Griežtumas ir reiklumas	4	2
	Nuoširdumas ir draugiškumas	2	4
	Nuoseklumas ir lankstumas	1	5
	Pagarba ir profesionalumas	3	1

Vienas iš svarbių veiksnių, lemiančių mokinių, turinčių SUP, sėkmingą įtraukimą į ugdymo procesą yra pedagogų pasirengimas dirbti su šiais mokiniais. Tyrime buvo domimasi, kaip

pedagogai tobulėjo, kokie tobulėjimo būdai jiems buvo naudingiausi, kokia patirtis svarbi dirbant su mokiniais, turinčiais SUP, bei kokios asmeninės savybės lemia, jog pasirengimas ir darbas su šiais mokiniais būtų sėkmingas.

Pirma kategorija – tobulėjimo būdai. Respondentai pateikė šiuos tobulėjimo būdus: specialistų pagalba, savišvieta, seminarai, kolegijų bendradarbiavimas, partnerystė, bendravimas su klasės auklėtoju, projektai.

Daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių apklaustųjų teigė, jog jiems pagalbą teikia įvairūs mokykloje dirbantys specialistai. Respondentai vardijo tokius specialistus: specialiusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas. Nemažai tyrimo dalyvių išsakė nuomonę apie psichologo reikmę mokykloje. Jie teigė, jog kreipiasi į psichologą pagalbos. Šis specialistas suteikia informacijos apie norimą sužinoti reiškinį, padeda mokiniui nusiraminti. Teigiamus santykius tarp mokytojų ir specialistų bei efektyvią teikiamą pagalbą apibūdina respondentų atsakymai: *„aš manau, kad dirbdama kartu su specialiąja pedagoge, mes daug ko pasiekiamo“* „... *tas bendradarbiavimas labai svarbus, nes galima pasišnekėti, pasitarti.*“, *„be to, nuolat bendraujam su specialiąja pedagoge. Derinam užduotis, kalbam apie tai, kas man pavyko, kas jai pavyko ir ieškom būdų, kaip dirbti su jais.* Apibendrinus duomenis pastebėta, jog respondentai teigiamai atsiliepia apie specialistų pagalbą ir bando informacijos ieškoti klausdami įvairių specialistų (psichologo, specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo ir kt.).

Pusė visų respondentų savišvieta įvardijo kaip tobulėjimo būdą. Vienos iš respondenčių atsakymas: *„pirmiausia tai savišvieta, o jau po to lankiau seminarus“*. Daugelis respondentų tai įvardija kaip veiksmingą būdą tobulėti. Tyrimo dalyviai teigė, jog skaito knygas, naujausius straipsnius, ieško informacijos internete. Šį būdą įvardijo ir tie pedagogai, kurie nelankė seminarų ir tie, kurie juos lankė, bet negavo reikiamos informacijos jiems rūpimais klausimais. Tyrimo dalyviai ieško tokios informacijos: *„jei yra tam tikras sindromas, pirmiausia reikia pasiskaityti, kas tai per negalia, kokie trūkumai ir ką geba tokio amžiaus vaikai, kokia jų vaizduotė yra, koks jų išsivystymas: motorika (smulkioji, bendroji), kokie gebėjimai iš psichologinės pusės“*, o taip pat apie metodus ir būdus, kaip dirbti su mokiniais, turinčiais SUP. Galima teigti, jog šis būdas yra gana efektyvus, nes mokytojai ieško konkrečios informacijos ir nuolat tobulėja.

Pedagogai tobulinasi ir lankydami seminarus. Pusė apklaustųjų įvardijo seminarų reikšmę: *„vyksta tie seminarai, aš juos lankiau, jie suteikia kažkiek žinių. Bet ne viskas veikia gyvenime praktiškai“*. Šios respondentės pasisakymas apibendrina daugelio apklaustųjų mintį, jog seminaruose gaunama informacija yra sunkiai įgyvendinama. Dar vieną problemą įvardija kita

respondentė: „o trūksta tai seminarų ta tema, ir aišku, priemonių trūksta“. Tyrimo dalyvių nuomone, trūksta seminarų tokiomis temomis: kaip dirbti su mokiniais, turinčiais SUP, kokius būdus taikyti, kad mokiniai įsitrauktų, apie negalias, sutrikimus ir pan. Keletas apklaustųjų teigė, jog jokie seminarai nevyksta. Šis būdas, nors ir nemažai respondentų jį įvardijo, nėra kokybiškas, nes negaunama reikiamos informacijos, kuri padėtų mokinių, turinčių SUP, įtraukimui į ugdymo procesą.

Kolegų bendradarbiavimas – vienas iš tobulėjimo būdų. Šis tobulėjimo būdas labiau paplitęs tarp dalykų mokytojų. Respondentai įvardija, jog bendrauja ir bendradarbiauja su kolegomis: „bendravimas su kolegomis, kaip jie dirba su tokiais vaikais“.

Tyrimo dalyvavę pedagogai ieško partnerių, kurie suteiktų reikiamos informacijos apie darbą su mokiniais, turinčiais SUP. Remiantis respondentų atsakymais, buvo išskirtos 2 įstaigos su kuriomis bendraujama: specialioji mokykla, Psichologinė Pedagoginė tarnyba: „tai mes buvome užmezgę gana glaudžius santykius ir net klasėmis bendravome, eidavome vienas pas kitų. Tai tas, sakykime, irgi suteikia žinių, kaip bendrauti su tokiais vaikais“, „buvo pakviesti specialistai iš PPT tarnybos. Jie aiškino, kaip sudaryti planą, kaip dirbti“. Pirmuoju atveju partnerystė buvo ilgalaikė, o antruoju atveju trumpalaikė. Abu atvejai yra teigiami, nes mokytojai gauna daugiau žinių, bendrauja su įvairesniais specialistais. Dar vienas atvejis, kurį papasakojo respondentė, yra neigiamas: „aš buvau tiek įsiutusi, kad negaunu iš kitų kolegijų informacijos apie vaikus“. Iš šios situacijos matyti, jog mokykloje nebendradarbiauja pradinė klasių ir dalykų mokytojai, nesikeičiama informacija apie vaikus. Kadangi, tai yra tik vienietinis atvejis, todėl daryti išvadų negalima. Išvada tik viena: itin svarbu, jog bendradarbiavimas vyktų. Be to, viena respondentė teigė, kad jos praktikoje pasitaikė situacija, kai iš kitos mokyklos, kurioje mokėsi mokinys, informacija apie jį atėjo tuščiam baltame lape. Vadinasi, partnerystė tarp mokyklų, ir jų specialistų taip pat nėra tobula.

Bendravimas su klasės auklėtoju. Šį būdą įvardijo tik dalykų mokytojai ir jų buvo tik 3. Šie respondentai teigė: „man asmeniškai pakako pagalbos iš mokykloje dirbančių specialistų, klasės vadovų“, „nuolat bendrauju su mokyklos specialiąja pedagoge, socialine pedagoge, klasės vadovais“. Šis būdas yra veiksmingas, nes klasės auklėtojas daugiau bendrauja su mokiniu, turi didesnes galimybes bendrauti su mokinio tėvais. Vadinasi, ir informacijos apie vaiką jis turi daugiau.

Vienas iš retai įvardytų tobulėjimo būdų – projektai. Respondentė teigė: „neseniai buvo toks projektas, kada važinėjomės po užsienį ir stebėjome, kaip ten vyksta pamokos“. Šį būdą tobulėti

įvardijo tik du respondentai. Ir abu teigė, jog buvo tik minimali nauda. Tačiau, jos pastebėjo, jog toje šalyje, kurioje lankėsi, yra tobula sistema mokiniams, turintiems SUP.

Apibendrinant galima teigti, jog pedagogai ieško įvairių būdų, kurie jiems padėtų rasti informacijos apie mokinius, turinčius SUP, palengvintų darbą su šiais mokiniais. Taip pat pedagogai noriai bendradarbiauja su mokyklos specialistais, kolegomis, klasės auklėtojais. Mokytojai lanko seminarus, dalyvauja projektuose, stengiasi pažinti mokinius kaip asmenybes, atrasti, kokie metodai, įtraukimo būdai jiems efektyviausiai padeda. Tačiau dauguma įvardytų būdų (seminarai, projektai, savišvieta) nėra veiksmingi, nes pedagogams stinga praktinių rekomendacijų, kaip padėti mokiniams, turintiems SUP.

Antra kategorija – patirtis (įgyti įgūdžiai, bendraklasių pagalba, gebėjimas pritaikyti programą ir vaiko stipriosios savybės).

Mažiau nei pusė respondentų pažymi, jog labai svarbu yra tobulinti tiesioginį darbą su mokiniu ir įgyti kuo daugiau įgūdžių. Tai yra: „*jei tu nuolat naudosis tuos pačius metodus, nekeisi užduočių, nepritaikysi jų vaikui, tada tavo darbas nebus kokybiškas*“, „*visada reikės atnaujinti žinias bei darbą su mokiniais, turinčiais SUP*“. Čia svarbu paminėti tai, jog labai skirtingi vaikai ateina į mokyklas. Be to, kaip teigė viena iš respondenčių, vaikai taip pat tobulėja, jie labiau viskuo domisi, naudoja naujausias technologijas. Atsižvelgiant į tai, mokytojai turi ieškoti inovatyvių, naujų, įdomių metodų ir būdų.

Kalbėdami apie patirtį, pedagogai teigė, jog labai svarbi yra bendraklasių pagalba. Tačiau pradinių klasių ir aukštesniųjų klasių mokinių padėtis skiriasi. Apklaustieji išsakė tokią nuomonę: „*ir vaikai man sako, kad jis geriau vienas kažką darytų, nes jis jiems tik trukdo*“, „*prasideda patyčios, konfliktai*“, „*pavyzdžiui, septintokas visada ateina susimušęs, marškiniais sudraskytais. Ir vien tik dėl to, kad jis yra kitoks*“. Taip apibūdinama vyresnių mokinių, turinčių SUP, situaciją mokykloje ir klasėje. Pradinių klasių mokytojai pastebi, jog mokiniai stengiasi padėti tiems, kurie patiria sunkumų. Tačiau norėdami pasiekti tai, pedagogai dirba nuo pat pirmos klasės. Jie ugdo toleranciją, pagarbą vienas kitam. Visais būdais stengiasi neizoliuoti vaikų, kalba apie jų skirtynes, sutrikimus. Pedagogai užsiima ne tik savišvieta, bet ir supažindina bendraklasius su mokinio ypatybėmis, jo poreikiais.

Dar vienas svarbus aspektas, kurį įvardijo tyrimo dalyviai, yra gebėjimas pritaikyti programą. Respondentų nuomone, tai yra svarbu: „*žinai, kiek jis gali padaryti ir remiesi tuo, kad tas vaikai nors kiek eitų į priekį*“, „*ir svarbi informacija apie tą vaiką. Kokie to vaiko gebėjimai, koks sutrikimas, kas jam būdinga*“. Vadinasi, pritaikant programą svarbi visa informacija apie mokinį. Be

to, vienoje mokykloje yra taikomas prisitaikymo mėnuo. Tuo metu mokytojas stebi, fiksuoja mokinio galias, jo pasiekimus, dalijasi informacija su kitais mokytojais ir tik tada sudaro jam programą. Pagalba mokytojui ir mokiniui toje mokykloje vyksta visokeriopai. Vadinasi, labai svarbu, jog mokykloje būtų sudaryta sistema vaikui pažinti, o pagalba turi būti ne tik klasės lygiu, bet ir visos mokyklos.

Svarbi patirtis – vaiko stipriosios savybės. Respondentai įvardijo, jog tai svarbu ugdant mokinius, turinčius SUP. Bendraujant su tyrimo dalyviais, buvo pastebėta, jog rėmimasis vaiko stipriosiomis savybėmis, yra daugumos pedagogų ugdymo pagrindas. Apklaustųjų nuomonė apie šį reiškinį: „*manau, jog svarbu remtis vaiko stipriosiomis savybėmis*“, „*surandi, ką vaikas geba, tomis savybėmis remiesi*“, „*visada ieškau, kur kokioje vietoje tą vaiką iškelti. Ieškau tų stipriųjų savybių. Ji mokydavosi dainuodama nuostabiu balsu. Išmokdavo taisykles, nors vaikas atrodo be atminties*“. Dauguma pradinių klasių mokytojų, skirtingai nei dalykų mokytojai, akcentavo, jog itin svarbu atrasti bent vieną vaiko savybę ir nuolat ją stiprinti. Taip yra dėl to, jog pradinių klasių mokytojai turi didesnes galimybes pažinti vaiką, turi daugiau laiko su juo bendrauti.

Asmeninės pedagogo savybės svarbios ugdant mokinius, turinčius SUP: kantrybė, tolerancija, empatija ir pasitikėjimas, švelnumas ir jautrumas, griežtumas ir reiklumas, nuoširdumas ir draugiškumas, pagarba ir profesionalumas, nuoseklumas ir lankstumas. Daugiau nei pusė tyrimo dalyvių kaip prioritetinę savybę įvardijo kantrybę. Pažymėtina tai, jog šią savybę dalykų mokytojai įvardijo dažniau nei pradinių klasių mokytojai. O toleranciją įvardijo beveik dvigubai daugiau pradinių klasių mokytojų. Be to, kalbėdamos apie šią savybę, mokytojos teigė, jog skiria daug laiko, kad toleranciją ugdytųsi ir mokiniai. Tokias savybes, kaip empatija ir švelnumas, įvardijo daugiau pradinių klasių, nei dalykų mokytojai. Galima dayti prielaidą, jog pradinių klasių mokytojų ir mokinių santykiai yra šiltesni. O tai gali turėti įtakos palankesniai klasės mikroklimatei bei mokinių tarpusavio bendravimui. Dar viena įvardyta savybė – griežtumas. Respondentai teigia, jog mokiniai greitai pripranta prie švelnumo ir kartais ima naudotis savo padėtimi. Tai yra, laukia pagalbos, nenori dirbti savarankiškai, stengiasi gauti kuo mažiau užduočių, nori geresnio pažymio nesistengdami. Apibendrinant tyrimo dalyvių nuomones, galima teigti, jog pedagogai stengiasi, kad jų bendravimas su mokiniais būtų grįstas teigiamais santykiais.

Respondentų pasisakymuose atsispindėjo tam tikros nuostatos ir tai, ko jie siekia savo darbais. Tyrimo dalyviai nori, kad mokyklos ir klasės aplinka būtų saugi, joje būtų puoselėjami nuoširdūs ir draugiški santykiai: „*todėl bent jau mokykloje vaikai turi jaustis saugūs, aplinka turi*

būti palanki“. Pedagogams yra svarbu ne tik tai, kad vaikas įgytų žinių, bet ir tai, jog jis ugdytųsi kaip geras, atjaučiantis, supratingas žmogus.

Svarbi tampa ir mokinio, turinčio SUP, psichologinė savijauta. Tyrimo dalyviai teigė, jog reikia nepamiršti stebėti vaiko, jo nuotaikos, reaguoti į jo norus. Viena iš respondenčių teigė: „*ne visi vaikai nori, kad jiems padėtų, ypač vyresnieji*“. Būtina atsižvelgti į vaiko amžių, tam amžiaus tarpsniui būdingus požymius. Taigi, pedagogo darbas yra įvairiapusis, labai sudėtingas, reikalaujantis nuolatinio tobulėjimo, pastabumo, noro padėti.

Apibendrinus tyrimo dalyvių atsakymus į antrojo bloko interviu klausimus (*Kokių, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius teko ugdyti?; kokie šių mokinių ugdymosi ypatumai?*), gauti rezultatai pateikti 3 lentelėje. Lentelėje pateikiami negalių, sutrikimų ir sunkumų apibūdinimai, kokius įvardijo respondentai. Išskirtos 2 kategorijos - mokinių negalios, sutrikimai, sunkumai ir mokinių, turinčių SUP, ugdymosi ypatumai.

Mokinių, turinčių SUP, apibūdinimas

3 lentelė

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	TEIGINIŲ SKAIČIUS (PRADINIŲ KL. PED.)	TEIGINIŲ SKAIČIUS (DALYKŲ PED.)
Mokinių negalios, sutrikimai, sunkumai	Specifiniai mokymosi sutrikimai	5	10
	Intelektas sutrikimas – protinis atsilikimas	7	4
	Elgesio ir emocijų sutrikimas	6	5
	Judėjimo negalia bei neurologiniai sutrikimai	-	9
	Autizmo sutrikimas	4	4
	Hiperaktyvumas	2	3
	Kompleksinė negalia	1	3
	Kalbos sutrikimai	1	3
	Silpnai girdintis	1	2
	Dauno sindromas	3	-
	Bendrieji mokymosi sutrikimai	-	3
Mokinių, turinčių SUP, ugdymosi ypatumai	Dėmesio problemos	10	11
	Mąstymo ribotumas	3	7
	Atminties problemos	4	4
	Elgesio problemos	4	3
	Motyvacijos stoka	3	4
	Nenoras dirbti savarankiškai	5	1
	Lėtas darbo tempas	1	4
	Sunkiai sekasi rašyti/skaityti	2	-
	Nepasitikėjimas savo jėgomis	1	2
	Apleistumas	1	1
Paslaugumas ir kūrybiškumas	1	1	

Pirmoji kategorija - mokinių negalios, sutrikimai ir sunkumai (specifiniai mokymosi sutrikimai, intelekto sutrikimas – protinis atsilikimas, elgesio ir emocijų sutrikimas, judėjimo negalia bei neurologiniai sutrikimai, autizmo sutrikimas, hiperaktyvumas, kompleksinė negalia, kalbos sutrikimai, silpnai girdintis, Dauno sindromas ir bendrieji mokymosi sutrikimai). Pirmiausia, reikia paminėti tai, kad kai kurie iš jų neatitinka klasifikacijoje¹³ nurodytų terminų. Iš to matyti, jog pedagogams sunku tiksliai įvardyti mokinių, turinčių SUP, negalią, sutrikimą ar sunkumą. Nors pokalbio metu buvo prašoma patikslinti terminologiją, tačiau respondentai teigė: „... *sunku įvardyti tikslius medicininius terminus*“. Tik maža dalis tyrime dalyvavusių mokytojų tiksliai įvardijo tikslius terminus negaliai apibūdinti. Kaip matyti, respondentai vis dar vartoja sąvokas – protinis atsilikimas ir hiperaktyvumas. Šių sąvokų klasifikacijoje nebėra.

Remiantis respondentų atsakymais matyti, jog daugiausia mokyklose mokosi mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, intelekto sutrikimą, elgesio ir emocijų sutrikimą, autizmo spektro sutrikimų bei hiperaktyvumą (pedagogų įvardyta sąvoka). Trečdalis respondentų įvardijo, jog jų klasėje yra intelekto sutrikimą turintis mokinys. Mokyklose taip pat mokosi turintys kalbos sutrikimų, bendrųjų mokymosi sutrikimų, neprigirdintys, turintys Dauno sindromą, judesio ir padėties bei neurologinių sutrikimų, kompleksines negalias. Galima daryti išvadą, jog mokyklose mokosi net ir sunkią negalią turintys mokiniai. Vis dėlto, respondentai, kurie nepritaria tokių mokinių įtraukimui arba tik dalinai pritaria, teigia, jog jie norėtų, kad mokyklose mokytųsi mokiniai, kuriems būtų tik pritaikytos programos.

Apibendrinus respondentų atsakymus, pastebėta, jog mokyklose vyrauja negalių, sutrikimų ir sunkumų įvairovė. Vadinasi, į mokyklos bendruomenę yra įtraukiami įvairių poreikių, galių ir gebėjimų mokiniai.

Respondentai kalbėdami apie mokinių, turinčių SUP, ugdymosi ypatumus išsakė skirtingą nuomonę. Dauguma tyrimo dalyvių apibūdindami vaiko ugdymosi ypatumus remiasi konkrečiau vaiko ypatybėmis.

Respondentai akcentuoja tokius ugdymosi ypatumus: dėmesio problemos, mąstymo ribotumas, atminties ir elgesio problemos, motyvacijos stoka, nenoras dirbti savarankiškai, lėtas darbo tempas. Tyrimo dalyviai teigė: „*šie vaikai lėčiau dirba, jiems sunku susikaupti. O jei ir*

¹³ Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo įstatymas (2012). *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių klasifikatoriaus patvirtinimo*. Nr. V- 395. Vilnius.

„susikaupia, greitai tas dėmesys gali dingti, nes jie labai reaguoja į pašalinius garsus, trukdžius“, „sulėtėjęs mąstymas, galbūt primityvūs mąstymas, nes loginių uždavinių neišsprendžia“.

Buvo ir tokių respondentų, kurie teigė, jog mokiniai turi sutrikimų dėl tingėjimo. Taip pat yra pedagogų, kurie laikosi nuostatos, jog mokiniai, turintys intelekto sutrikimą, jį paveldėjo iš tėvų. Šios nuostatos mokinių atžvilgiu yra ydingos.

Išanalizavus ir sugrupavus respondentų atsakymus, matyti, jog iš 11 išvardytų mokinių ugdymosi ypatumų, jose tėra tik 2 teigiamos savybės: paslaugumas ir kūrybiškumas. Ir jas įvardijo tik du respondentai. Būtų galima daryti išvadą, jog pedagogai linkę pastebėti tik šių mokinių trūkumus ir sunkumus. Ugdymo įstaigų pedagogai labiausiai akcentuoja vaiko negalę, o ne stipriąsias puses.

Pedagogai stengiasi, kad mokiniai, turintys SUP, pajustų sėkmę, stengiasi kelti jų motyvaciją. Vienos iš tyrimo dalyvių nuomonė: *„šiems mokiniams trūksta motyvacijos, pasitikėjimo savo jėgomis, todėl tenka jiems padėti pajusti sėkmę...“.*

Taigi, iš apibendrintų respondentų atsakymų pastebima, jog pedagogai linkę neigiamai atsiliiepti apie mokinius, turinčius SUP. Tačiau situacija yra geresnė, nes viso pokalbio metu mokytojai teigia, jog jie deda daug pastangų, kad mokiniai nepatirtų patyčių, pajustų sėkmę, nebūtų atskirties, ugdo vaikų pasitikėjimą jais ir savimi. Kuria tokį klasės mikroklimatą, kad mokiniai jaustųsi saugūs ir lygiaverčiai.

Siekiant atskleisti, kokius įtraukimo į ugdymo procesą būdus pedagogai taiko ir kokių sąlygų reikia, respondentų buvo prašoma atsakyti į šiuos klausimus: kokią pagalbą teikiate mokiniams, turintiems SUP, pamokos metu?; kokius įtraukimo būdus naudojate, kad mokinio, turinčio SUP, ugdymas būtų veiksmingas?; kaip juos įgyvendinate? Kokių sąlygų reikia? Apibendrinti tyrimo dalyvių atsakymai pateikti 4 lentelėje.

Mokinių, turinčių SUP, įtraukimo į ugdymo procesą būdai

4 lentelė

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	TEIGINIŲ SKAIČIUS (PRADINIŲ KL. PED.)	TEIGINIŲ SKAIČIUS (DALYKŲ PED.)
Teikiamos pagalbos pobūdis	Individuali pagalba/priėjimas prie mokinio	11	11
	Užduočių diferencijavimas	8	7
	Pagalbinės priemonės	3	2
	Vertinimas	1	1
	Nuolatinė kontrolė	-	2
	Atsižvelgimas į mokymosi stilių	1	1
	Darbo vietos keitimas	1	-
Skatinimas dirbti savarankiškai	-	1	

	Kontrolinių darbų/testų užduočių mažinimas	-	1
Įtraukimo būdai	Grupinė veikla	6	8
	Užduočių diferencijavimas	8	6
	Skatinimai	3	6
	Darbas porose	5	3
	Individuali pagalba	6	1
	Bendraklasių pagalba	4	1
Įgyvendinimo sąlygos	Mokytojo padėjėjas	4	4
	Tėvų indėlis	6	2
	Specialistų pagalba	4	1
	Vaiko savarankiškumo lygis	2	2

Respondentai akcentuoja šiuos teikiamos pagalbos būdus (individuali pagalba/priėjimas prie vaiko, užduočių diferencijavimas, pagalbinės priemonės, vertinimas, nuolatinė kontrolė, atsižvelgimas į mokinių mokymosi stilių, darbo vietos keitimas, skatinimas dirbti savarankiškai, kontrolinių darbų, testų užduočių mažinimas).

Individualią pagalbą/ priėjimą prie vaiko nurodė daugiau nei pusė respondentų. Dauguma pedagogų teigia, jog nors ir užima daug laiko, tačiau kito tokio efektyvaus būdo, kaip padėti, jie nemato. Pedagogų nuomone, jei mokiniui, turinčiam SUP, tik skirsi užduotį ir nieko nepaaiškinsi arba prie jo neprieisi, didelė tikimybė, kad ta užduotis taip ir liks neatlikta. Mokiniai, turintys SUP, linkę nepasitikėti savo jėgomis, jų savarankiškumo lygis žemas. Todėl nuolatinė ir įvairi pagalba jiems būtina: „*tu nueini, jam paaiškini, parodai, apibrauki ir panašiai*“. Be to, vaikas nėra išskiriamas, nes pedagogė pamokos metu gali priėti ne prie vieno vaiko. Individuali pagalba gali būti teikiama visiems klasės mokiniams.

Respondantai pažymi, jog mokiniams, turintiems SUP, jie padeda diferencijuodami užduotis. Dudzinskienė, Kišionienė, Luneckienė, Žičkienė (2008) teigia, jog diferencijavimas reiškia veiksmingą mokymą. Jis labai svarbus planuojant mokinių, turinčių SUP, individualų mokymą, remiantis jų turimais gebėjimais bei socializacijos įgūdžiais. Pedagogai šį būdą įvardija gana dažnai. Tačiau užduoties skyrimas vaikui ir jos nepaaiškinimas rezultatų neatneša: „*ir jeigu aš jam padedu ir primityvią užduotį, tai vaikas nesuvokia, kol jam asmeniškai neperskaitai, nepasakai ir pavyzdžio neparodai*“. Taip pat šis būdas reikalauja ir pasiruošimo. Užduotis pedagogai dažniausiai daro patys arba ima iš vadovėlio, tačiau ir tada ją turi sutrumpinti, pritaikyti mokiniui. Ne mažiau svarbu yra atsižvelgti į vaiko poreikius, gebėjimus, amžių.

Pagalbinės priemonės leidžia mokytojui ugdyti mokinio, turinčio SUP, savarankiškumą. O ir pedagogas sutaupo laiko, kurio taip trūksta pamokoje. Pagalbinės priemonės gali būti: „*leidžiu jiems naudotis raidynais, lentelėmis ir kitomis priemonėmis, padedančios jiems susigaudyti*“. Taip pat mokytojai leidžia naudotis vadovėliais, sąsiuviniais (ypač kontrolinių darbų metu), žodynais,

skaičiuotuvais. Šiuo atveju kyla problema, jog mokiniai nemokės susirasti reikiamos informacijos be kitų asmenų pagalbos. Galima daryti išvadą, jog bet kuriuo atveju vaikams reikia nuolatinės pagalbos, dėmesio.

Pedagogai teigia, jog mokinių, turinčių SUP, vertinimas skiriasi nuo kitų mokinių. Vertindami mokytojai atsižvelgia į mokinio gebėjimus ir galias. Tai dar vienas palankus būdas pakelti mokinio motyvaciją, padidinti jo savivertę. Tačiau reiktų nepamiršti, jog labai svarbu, kad kiti mokiniai žinotų, kodėl yra tokia vertinimo sistema. Be to, kaip teigia pedagogai, gali įvykti taip, jog mokiniai pradės naudotis šia sistema. Mokytojas turi labai gerai apgalvoti, kokią vertinimo sistemą jis naudos. Tyrimo dalyvė teigia: *“o taip pat vertindama atsižvelgdavau į tai, ar jo programa pritaikyta ar individualizuota. Ir stengiuosi, kad tas vertinimas pakeltų vaiko emocinę būklę“*. Vadinasi, įtakos turi ne tik mokinio, turinčio SUP, gebėjimai, bet ir tai, kokią įtaką darys vertinimas.

Tyrimo dalyviai teigia, jog dirbdami su mokiniais, turinčiais SUP, nuolat juos kontroliuoja. *„Būna tokių mokinių, kurie jei nepradedą nuo pamokos pradžios dirbti, tai jie nedirbs visos pamokos metu. Tai turi pastoviai su jais palaikyti ryšį, juos kontroliuoti“* – vienos iš respondenčių nuomonė. Tai ypač reikalinga dėl to, jog pedagogai įvardijo tokias ugdymosi ypatybes: mokiniams sunku sukaupti ir išlaikyti dėmesį. Vadinasi, nuolatinė kontrolė būtina. Tačiau šį būdą įvardijo vos keletas respondentų.

Dudzinskienės ir kt. (2008) nuomone, mokymo stilius turėtų skatinti įsitraukti visus mokinius, nors ir turinčius skirtingas galimybes. Tačiau vos keletas pedagogų įvardijo tai kaip prioritetą: *„žinau visų mokinių mokymosi stilių, stengiuosi sužinoti, kas jiems patinka, ko jie nemėgsta“*. Dar vienas pastebėjimas yra toks, jog vienoje iš mokyklų, kurioje buvo atliekamas tyrimas, mokytojai turi žinoti kiekvieno vaiko mokymosi stilių ir ugdymą organizuoti taip, kad mokiniai turėtų galimybę mokytis pagal savo individualų stilių. Tačiau iš tos mokyklos tik 2 pedagogai tai įvardijo. Kiti visai nepamėnė, jog jiems būtina žinoti mokinių mokymosi stilių. Galima daryti prielaidą, jog pedagogai to nelaiko svarbiu aspektu, kalbėdami apie mokinių ugdymą.

Tokius metodus, kaip darbo vietos keitimas, skatinimas dirbti savarankiškai, kontrolinių darbų, testo užduočių mažinimas, rinkosi pavieniai respondentai. Šie respondentai ne tik deklaruoja, jog ieško įvairių būdų, kurie padėtų mokiniams, bet juos ir įvardija: *„jei reikia, keičiu darbo vietą, nes jiems greitai viskas nusibosta“*, *„o taip pat, jeigu tik vaikas gali, skatinu jį dirbti savarankiškai“*, *„apklausos užduočių mažinimas, supaprastinimas“*. Taip pat reikia paminėti, jog šie respondentai

domisi naujovėmis, lanko seminarus, bendradarbiauja su mokyklos specialistais. Jie akcentuoja tobulėjimo svarbą kaip vieną iš pedagogo kompetencijų.

Taigi, matyti, jog dažniausiai pedagogai dirbdami su mokiniais, turinčiais SUP, renkami individualią pagalbą arba užduočių diferencijavimą. Šie būdai mažai orientuoti į įtraukimą, nes mokiniai dirba individualiai, nėra jų aktyvaus dalyvavimo pamokoje. Be to, pateiktos užduotys gali būti mažai susietos su pamokos tema arba skirtis nuo kitų mokinių atliekamų užduočių. Tai gali daryti įtaką mokinių atskirčiai. Tokie būdai, kaip pagalbinės priemonės, vertinimas ir kontrolinių darbų, testo užduočių mažinimas, turi būti labai gerai apgalvoti, o klasės mokiniai ir mokinys, turintis SUP, supažindinami su pakitusia ugdymo sistema. Kitu atveju mokiniai, turintys SUP, gali jaustis nepilnaverčiais klasės dalyviais, patirti patyčias. Kiti paminėti pagalbos būdai (nuolatinė kontrolė, darbo vietos keitimas, skatinimas dirbti savarankiškai) taip pat mažai siejasi su mokinių, turinčių SUP, įtraukimu. Mokiniai, turintys SUP, ugdomi tokiais būdais yra atskiriami nuo bendraklasių. Vienintelis būdas, kuris yra teigiamas – atsižvelgimas į mokymosi stilių. Jei mokinys yra ugdomas, atsižvelgiant į jo mokymosi stilių, tai jo mokymosi rezultatai gerėja, motyvacija kyla. Tai gali turėti teigiamos įtakos mokinių, turinčių SUP, savijautai, o kartu gerėja ir jo įtraukimo sąlygos.

Respondentų pateikiami įtraukimo būdai - grupinė veikla, užduočių diferencijavimas, skatinimai, darbas porose, individuali pagalba, bendraklasių pagalba.

Grupinę veiklą, kaip vieną iš įtraukimo būdų, įvardija beveik pusė respondentų. Tačiau būtina aptarti ir aplinkybes, kurios apsunkina šio būdo taikymą: mokinių, turinčių SUP, nenoras dirbti grupėje, bendraklasių nenoras įtraukti mokinį, turintį SUP, klasės aplinkos nepritaikymas ar netinkamai parinkti grupės nariai. Vis dėlto dauguma tyrimo dalyvių šį būdą įvardija kaip naudingą ir patrauklų tiek jiems patiems, tiek mokiniams. Grupės mokytojas dažniausiai sudaro pats, atsižvelgdamas į vaikų gebėjimus. Viena respondentė teigė, jog visada jos klasėje dirba tos pačios grupelės. Ir viena iš jų – tik mokiniai, turintys SUP. Tačiau toks grupės sudarymas skatina mokinių, turinčių SUP, atskirtį.

Pedagogai įvardijo užduočių diferencijavimą kaip įtraukimo būdą. Pedagogai šį būdą įvardija ir kaip pagalbos ir kaip įtraukimo būdą. Tačiau šis būdas mokinius, turinčius SUP, atitolina nuo klasės veiklos. Šiuo atveju labiau skatinama atskirtis. Todėl jo, kaip įtraukimo būdo, įvardyti negalima. Vis dėlto užduočių diferencijavimas vyksta kiekvienoje pamokoje ir jį taiko pusė respondentų. Pedagogai teigia, jog jie atsižvelgia į mokinio poreikius ir galimybes diferencijuodami užduotis, tačiau kaip jas pateikia ir kokiomis formomis jas įgyvendina, lieka neaišku. Keletas

mokytojų dalijosi patirtimi, jog dažnai diferencijuotos mokinių užduotys sukelia mokinių, turinčių SUP, nepasitenkinimą. Jie nepritaria, jog užduotys jiems būtų kitokios nei bendraklasių. Klasės draugai taip pat dažnai nesupranta, kodėl jiems kitokios užduotys, kam to reikia. Tai tik įrodo, jog šis būdas yra netinkamas arba neteisingai organizuojamas mokinių, turinčių SUP, atžvilgiu.

Respondentai teigė, jog skatinimai yra įtraukimo būdas. Šį būdą įvardijo daugiausia dalykų mokytojai. Tyrimo dalyvė teigė: *„didelį poveikį, kaip jau minėjau, daro paskatinimai, geresnis vertinimas“*. Paskatinimai vyksta ne tik žodžiu, bet ir palankesniu vertinimu. Pedagogai dažnai taiko šį būdą pamokoje. Jų manymu, jis vienas iš efektyviausių būdų. Skatinimai didina ne tik mokinių motyvaciją, bet ir savivertę. Šis būdas padeda sudaryti sąlygas teigiamai mokinio, turinčio SUP, savijautai ir klasės klimatui. Klasės draugai pastebi mokinio, turinčio SUP, gebėjimus ir galias. Be to, vyksta dialogas tarp pedagogo ir mokinių, turinčių SUP. Todėl mokinys tampa atsakingas už savo veiklą, jis motyvuotas kontroliuoti savo elgesį ir siekti užsibrėžto tikslo.

Vienas iš dažnai pamokose naudojamų įtraukimo būdų yra darbas porose: *„kol kas šis metodas jiems labai patinka ir nėra atsibodęs. Turbūt vienintelis metodas, kurį galiu be baimės naudoti“*, *„manau, jog toks darbas ugdo vaikų toleranciją. Jie žino, kad šie vaikai turi problemų, todėl jiems reikia padėti. Ir po to, kai jau vaikai suprato, kodėl jiems padeda, klasėje sumažėjo patyčių“*. Pedagogai sudaro tokias poras, kuriose būtų gabus mokinys ir mokinys, turintis SUP. Vis dėlto būtina atsižvelgti į tai, koks gabiojo požiūris į mokinį, turintį SUP. Svarbu, ar jis nori padėti ir atsižvelgti į tai, kad toks grupavimas nesudarytų sąlygų etikečių susidarymui. Žinoma, tai yra lengviau pritaikomas būdas nei grupinė veikla, jis nereikalauja tokio didelio pasirėngimo. Be to, kaip teigia, respondentai, jį mielai renkasi ir mokiniai. Tačiau, kaip teigia viena pedagogė, svarbu, jog to norėtų patys vaikai.

Pedagogai ieško įvairių būdų, kaip padėti ir įtraukti mokinius, turinčius SUP, į bendrą klasės veiklą, tačiau įtraukimas neįsivaizduojamas be kitų asmenų pagalbos. Dėl to buvo išskirti tokie pagalbos būdai - individuali pagalba ir bendraklasių pagalba. Svarbu atskleisti tai, jog individuali pagalba nėra visiškai tinkamas būdas įtraukti mokinius, turinčius SUP, į ugdymo procesą. Toks būdas labiau skatina atskirtį, nes mokinys praranda ryšį su klase, jis dirba atskirai, nedalyvauja kaip aktyvus pamokos dalyvis. Verta paminėti tai, jog kiekvienas pasirinktas būdas nebus kokybiškas, jei jis bus atliekamas be noro padėti. Bendraklasiai privalo žinoti, kodėl jie padeda ir kam. Mokiniai, turi būti tolerantiški, supratingi. Todėl pedagogai turi taip ugdyti mokinius, kad jie pasiektų ne tik akademinų rezultatų, bet ir tobulėtų kaip asmenybės. Pavyzdžiui, mokytojas grupuodamas mokinius, turi turėti ir tokį tikslą – mokinys, turintis SUP, turi turėti galimybę parodyti, jog ir jis gali

padėti kitam mokiniui. Tik tuo atveju vyks mokinio, turinčio SUP, įtraukimas. Pedagogas, kuris teiks tik individualią pagalbą, nepasieks, jog mokinys, turintis SUP, būtų įtrauktas. Jei šis vienintelis būdas nuolat bus taikomas pamokos metu, tai mokinį, turintį SUP, atitolins nuo klasės. Todėl šis būdas efektyvus tik tada, kai jis bus derinamas su kitais būdais. Tačiau dažniausiai respondentai įvardija jį kaip vienintelį taikomą būdą pamokoje. Taigi, norint, jog įvardyti įtraukimo būdai būtų tinkami, mokytojas turi taip organizuoti veiklą, jog pamokoje būtų derinami įvairūs būdai ir visi pamokos dalyviai žinotų, kodėl ir kam padeda, o mokinys, turintis SUP, turėtų galimybę parodyti savo galias.

Kai kurie pedagogai kaip įtraukimo būdą įvardijo įtraukimą į pokalbius. Šis įtraukimas vyksta pamokos pradžioje arba pamokos pabaigoje. Tačiau pedagogai turi apgalvoti klausimus ir užduoti tik tokius, kuriuos mokiniai, turintys SUP, gebėtų atsakyti. Kitu atveju mokiniai, turintys SUP, gali patirti patyčias. Toks įtraukimas priklauso ir nuo pamokos sudėtingumo. Kaip teigia pedagogai, būna tokių pamokų temų, kurių mokinys, turintis SUP, nesimokys dar daug metų, todėl jį įtraukti į pokalbį labai sunku. Tačiau pardinių klasių pedagogės mokinius įtraukia per pasaulio pažinimo pamokas, o dalykų mokytojai pamokos pabaigoje, kada jie reflektuoja apie savo darbą. Šis įtraukimo būdas minimaliai įtraukia mokinį, turintį SUP, tačiau jo dalyvavimas yra aktyvus, leidžiantis mokiniui išsakyti savo nuomonę.

Keletas respondentų įvardijo šiuos įtraukimo būdus: ėjimas prie lentos, popamokinė veikla, palikimas po pamokų, vertinimo diferencijavimas. Tačiau šie būdai skatina mokinių atskirtį, todėl jie yra ne įtraukimo, o atskirties būdai. Popamokinė veikla - tai geras būdas skatinti mokinio socializaciją, susidraugauti su bendraklasiais, tačiau jis nepadeda įtraukti mokinio, turinčio SUP, į bendrą klasės veiklą. Vertinimo diferencijavimas - bus tinkamas tik tuo atveju, jei mokiniai bus supažindinami su vertinimo sistema ir ji bus formuojama atsižvelgiant į gebėjimus ir mokymosi lygį. Tačiau atlikus tyrimą buvo pastebėta, jog dažniausiai pakitusia vertinimo sistema nėra patenkinti bendraklasiai, o ir mokiniai, turintys SUP, dažnai naudojami tokia sistema.

Būtina atkreipti dėmesį į šiuos tyrimo dalyvių įvardytus atskirties būdus: ėjimas prie lentos ir palikimas po pamokų. Dvi respondentės teigė, jog jos norėtų, kad mokinys, turintis SUP, ateitų pas jas mokytis po pamokų, o ne pamokų metu, nes, jų manymu, tada darbas vyktų kokybiškiau. Ypač šį būdą jos norėtų taikyti mokiniams, kuriems individualizuota programa. Tačiau šis būdas yra atskirties pavyzdys. Kitas įvardytas būdas – ėjimas prie lentos. Respondentai teigė, jog jie neišskiria mokinių, turinčių SUP, iš klasės. Visi mokiniai privalo eiti prie lentos ir spręsti tam tikas užduotis,

todėl ir šie mokiniai tai daro. Tačiau, taikant šį būdą, galima pasiekti neigiamų padarinių (patyčios, mokinio, turinčio SUP, savigarbos mažėjimas ir pan.).

Keletas pedagogų taip pat įvardijo ir tokius būdus – susitarimai ir nuolatinis sėdėjimas su stipresniu vaiku. Tai yra puiki pagalbos priemonė mokytojui, tačiau šiais būdais nepasiekiamas mokinio, turinčio SUP, įtraukimas. Mokytojas susitarimu su mokiniu paskatina jį dirbti. Jei mokinys nori gauti tam tikrą atlygį, jis turi dirbti ir pasiekti nustatytą rezultatą. Mokinys ir vėl tampa pasyvus dalyvis. Nuolatinis mokinio, turinčio SUP, sėdėjimas su stipresniu vaiku palengvina mokytojos darbą, nes jai nereikia tiek dažnai prieiti prie mokinio arba jo kontroliuoti. Šis būdas gali būti tinkamas tik tuo atveju, jei bus pasiektas lygiavertis bendravimas ir bendradarbiavimas tarp abiejų mokinių.

Iš įvardytų įtraukimo būdų tinkamiausi yra darbas porose, grupinė veikla bei bendraklasių pagalba. Šie būdai skatina mokinį, turintį SUP, įsitraukti į bendrą klasės veiklą, tapti aktyviu jos dalyviu ir nariu. Vis dėlto visi šie būdai reikalauja specifinių sąlygų. Todėl pedagogas norėdamas pasiekti maksimalaus mokinio, turinčio SUP, įtraukimo turi taip organizuoti veiklą, jog ji būtų grįsta teigiamomis nuostatomis ir santykiais, atsižvelgiama į mokinių gebėjimus ir poreikius.

Trečioji kategorija – įgyvendinimo sąlygos. Pedagogai neįsivaizduoja kokybiško mokinių, turinčių SUP, įtraukimo be šių komponentų: mokytojo padėjėjo pagalbos, tėvų indėlio, bendraklasių žinių apie mokinį, turintį SUP, pagalbos jam, specialistų pagalbos, didelio vaiko savarankiškumo lygio.

Respondentai teigė, jog mokinio, turinčio SUP, įtraukimą palengvintų mokytojo padėjėjas. Jų manymu, klasėje esantis mokytojo padėjėjas galėtų visą laiką skirti mokiniams, turintiems SUP, o tuo metu pedagogas galėtų dirbti su kitais mokiniais. Tačiau jei būtų įgyvendintas toks būdas, mokiniai, turintys SUP, būtų visiškai atskirti nuo klasės. Kita svarbi sąlyga, kurią įvardijo pedagogai – tėvų noras bendradarbiauti. Pradinių klasių ir dalykų mokytojai norėtų, jog tėvai daugiau laiko skirtų papildomam dirbui namuose ir dažniau apsilankytų mokyklose. Pedagogai įvardijo vos keletą atvejų, kai šeima padeda atlikti namų darbus, domisi vaiko situacija mokykloje.

Tyrimo dalyviai teigė, jog norint įgyvendinti įtraukimo būdus reikia mokinius, turinčius SUP, supažindinti su priežastimis, kodėl vieniems mokytis sekasi lengviau, o kitiems sunkiau. Be to, mokinius ugdyti taip, kad jie norėtų padėti vienas kitam, būtų tolerantiški. Dar viena svarbi sąlyga – specialistų pagalba. Dauguma respondentų teigia, jog bendradarbiauja su mokyklos specialiaja pedagoge, logopede. Tačiau pedagogams trūksta psichologo pagalbos. Jie mano, jog šis specialistas gali padėti mokiniams, turintiems SUP, suteikti jiems reikalingos informacijos. Pedagogų nuomone,

būtina kelti mokinio, turinčio SUP, savarankiškumo lygį. Buvo keletas respondentų, kurie teigė, jog reikia tokių sąlygų, jog įtraukimas į ugdymo procesą būtų sėkmingas: užduotys turi atitikti mokinio gebėjimus, reikia daugiau laiko, poilsio kambario, būtina pažinti mokinį, keisti jo sėdėjimo vietą.

Be to, įvardyta problema - sistemos neatitikimas. Mokiniai, kuriems pritaikytos arba individualizuotos programos, turi ketvirtoje ir dešimtoje klasėje atlikti tuos pačius testus ir laikyti egzaminus kaip ir kiti mokiniai. Mokiniam egzamino metu skiriama daugiau laiko, tačiau užduočių sumažinimo, palengvinimo ir kitų lengvinančių sąlygų jie egzamino metu neturi. Todėl mokiniai, turintys SUP patiria stresą, krenta jų motyvacija.

Apibendrinant galima teigti, jog dažniausiai pedagogai taiko šiuos įtraukimo į ugdymo procesą būdus: grupinę veiklą, užduočių diferencijavimą, skatinimus, darbą porose, individualią ir bendraklasių pagalbą. Iš išvardytų tinkamiausi būdai yra šie: grupinė veikla, darbas porose ir bendraklasių pagalba. Pedagogai norėdami sėkmingiau įtraukti mokinius, turinčius SUP, pagalbos sulaukia iš specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų, socialinių darbuotojų bei kolegų. Nors daugelis akcentuoja, jog svarbu suteikti klasės draugams informacijos apie mokinių, turinčių SUP, poreikius ir galias, tačiau tik keletas respondentų įvardija, jog tai taiko praktiškai. Dažniausiai respondentai teigia, jog stengiasi mažinti patyčias.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingam įtraukimui padeda teigiamas bendraklasių ir mokytojų požiūris į juos, gebėjimas padėti.

Apklausoje dalyvavusių mokytojų nuomone, mokinių, turinčių SUP, įtraukimą apsunkina bendraklasių tolerancijos stoka, mokinių, turinčių SUP, asmeninės savybės (nenoras dirbti, motyvacijos stoka, nepasitikėjimas savo jėgomis) bei sutrikimo nulemti sunkumai (atminties, dėmesio, mąstymo sunkumai, elgesio problemos). Tai liudija, kad atsakomybę už įsitraukimo į ugdymosi procesą sunkumus kai kurie pedagogai deleguoja patiems mokiniams, turintiems SUP. Pedagogai dažniausiai pamokoje teikia individualią pagalbą bei diferencijuoja užduotis. Šie įtraukimo būdai neskatina mokinių, turinčių SUP, įtraukimo ir įsitraukimo į ugdymo procesą.

Išvados

1. Inkluzinis ugdymas užtikrina saugią akademinę aplinką, socialinių gebėjimų ugdymą, bendravimą ir bendradarbiavimą tarp įvairių ugdymo proceso dalyvių bei skirtumų ir individualumo pažinimą ir pripažinimą. Sėkmingam mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimui į ugdymo procesą įtakos turi daug veiksnių: teigiamas pedagogų ir bendraklasių požiūris į „kitokį“ mokinį, pedagogų bendradarbiavimas su mokyklos specialistais, nuolatinis pedagogo tobulėjimas ir kvalifikacijos kėlimas, tėvų įtraukimas į ugdymo procesą, tinkamų įtraukimo būdų taikymas. Mokyklose mokiniai, turintys SUP, susiduria su atskirtimi dėl bendraklasių nenoro pripažinti jų individualumo, netinkamo ugdymo proceso organizavimo.
2. Tyrime dalyvavę pedagogai dirbdami su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, dažniausiai taiko tokius įtraukimo į ugdymo procesą būdus: grupinę veiklą, užduočių diferencijavimą, skatinimą, darbą porose, individualią pagalbą, bendraklasių pagalbą. Rečiau nurodomi tokie įtraukimo būdai: įtraukimas į pokalbius, vertinimo diferencijavimas, sėdėjimas su stipresniu mokiniu. Dauguma mokytojų įvardytų būdų (užduočių ir vertinimo diferencijavimas, individuali pagalba, įtraukimas į pokalbius, susitarimai ir kt.) mažai orientuoti į įtraukimą, nes mokiniai dirba individualiai, nėra jų aktyvaus dalyvavimo pamokoje.
3. Mokytojų nurodomi tinkami įtraukimo būdai, kurie skatina mokinių, turinčių SUP, įtraukimą į ugdymo procesą yra: darbas porose, grupinė veikla bei bendraklasių pagalba. Šie būdai skatina mokinį, turintį SUP, įsitraukti į bendrą klasės veiklą, tapti aktyviu jos dalyviu ir nariu, bendradarbiauti, formuoja teigiamus bendraklasių santykius, teigiamą požiūrį į mokinius, turinčius SUP. Apklausos rezultatai rodo, kad šie įtraukimo būdai nedominuoja mokymo praktikoje.
4. Nors dauguma mokytojų pasižymi teigiamu požiūriu į mokinius, turinčius SUP, ieško būdų kaip juos geriau įtraukti į ugdymo procesą, tačiau kai kurie mokytojai linkę atsakomybę už mokinių įsitraukimo į ugdymosi procesą sunkumus deleguoti patiems mokiniams, turintiems SUP.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2003). *Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė*. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/74/Alisauskas.pdf> (žiūrėta 2015-02-20).
2. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas: Tyrimo ataskaita*.
4. Ališauskas, A., Jomantaitė, R. (2008). *Bendrojo lavinimo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė*. http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/08_04_20/16_jomantaites%20alisausko.pdf (žiūrėta 2015-03-04).
5. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2003). *Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose (ankstyvosios reabilitacijos tarnybose ir bendrojo lavinimo mokyklose): tyrimo ataskaita*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
6. Ališauskienė S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8).
7. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai: Mokslo taikomasis leidinys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. (Red.). S. Hegarty. *European Journal of Special Needs Education*. 4(25), psl.413-429.
10. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. *Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams II dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
11. Blais, J., Bothe, L., Kunczewicz, P., Letkemann, S., Taylor, M., Walker, L. (2004). *Working together. A handbook for parents of children with special needs in school*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/parent/pdf/workingtogether.pdf> (žiūrėta 2015-02-21).
12. Boat, M.B., Dinnebeil, L. A., Bae, Y. (2010). *Individualizing instruction in preschool classrooms*. <http://www.eec.state.ma.us/2013/20131007-individualizing-instruction.pdf> (žiūrėta 2015-02-21).

13. Boyd, D., Bee, H. (2011). *Augantis vaikas*. Vilnius: UAB „Vaistų žinios“.
14. Brown, H.K., Oullette-Kuntz, H., Lysaght, R., Burge, P. (2011). Students' behavioural intentions towards peers with disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 24, p. 322–332
15. Bukantaitė, A., Ališauskas, A. (2011). Mokinių tarpusavio santykių vertinimas: mokinių, tėvų ir pedagogų požiūris. (Red.). V. Tričys. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2(31), p.25-29.
16. Bursuck, W. (2006). *Including students with special needs: a partical guide for classroom teachers*.
http://www.ablongman.com/html/productinfo/friend4e/contents/0321317742_ch05.pdf
(žiūrėta 2015-02-20).
17. Cymru, C. (2000). *Tarp žmonių*: Parankinė socialinio darbuotojo knyga, naudinga ir kitiems, turintiems šeimoje silpnesnio mokslumo asmenų. Vilnius: apyaušris.
18. Costa, A ir kt. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classroom*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf> (žiūrėta 2015-10-10).
19. Department of Education and Science. (2007). *Inclusion of students with special educational needs*.
https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-ReportsGuidelines/insp_inclusion_students_sp_ed_needs_pp_guidelines_pdf.pdf. (žiūrėta 2015-02-22).
20. Department of Education and Science. (2007). *Special educational needs. A continuum of support: guidelines for teachers*. https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Educational-Psychological-Service-NEPS-/neps_special_needs_guidelines.pdf. (žiūrėta 2015-05-20).
21. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žiūkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*: Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius: VIA RECTA.
22. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. (2012). *Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui*: inkluzinio švietimo mokytojo profilis. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf (žiūrėta 2015-09-14).

- Godvadas, P. (2008). *Egzistencinė filosofija ir socialinis darbas bendruomenėje*. http://www.lvb.lt/primo_library/libweb/action/dlDisplay.do?vid=LDB&docId=TLITLIJ.04~2008~1367171285397&fromSitemap=1&afterPDS=true. (žiūrėta 2015-05-21).
23. Galkienė, A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita: nuo atskirties pripažinimo link*. Vilnius: edukologija.
24. Grincevičienė, V., Szerlağ, A., Dziubacka, K., Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *SANTALKA: Filologija, Edukologija*. 23(1):73-80.
25. Gudonis, V., Mockevičiūtė, M. (2008). *Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje*. http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/08_04_20/24_gudonis%20mockeviciute.pdf (žiūrėta 2015-05-20).
26. Jankauskienė, S. (2014). *Informacijos apie vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius pateikimo ugdymo dalyviams ypatumai* (Nepublikuotas magistro darbas, Šiaulių universitetas, 2014).
27. Jankevičienė, L. (2013). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklą: būsimųjų pedagogų požiūris. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 1 (39). 32-39.
28. Jomantaitė, R. (2008). *Bendrojo lavinimo mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė* (Nepublikuotas magistro darbas, Šiaulių universitetas, 2008).
29. Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas*. 1(12), 85-101.
30. Kasparavičienė, G., Sabaliauskienė, R., Rimkienė, R. (2002). *Jūs ne vieni: Šeimoms, auginančioms specialiųjų poreikių vaikus*. Vilnius: garnelis.
31. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas: Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius*. Vilnius: via recta.
32. Lamport, M. A., Graves, L., Ward, A. (2012). *Special needs students in inclusive classroom: the impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities*. <http://www.ejbss.com/Data/Sites/1/augustissue/ejbss-12-1134-specialneedsstudents.pdf> (žiūrėta 2015-09-03).
33. Lietuvos respublikos įstatymas (2007). *Dėl mokytojo profesinės kompetencijos aprašo patvirtinimo*. Nr. ISAK-54.

34. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). Vilnius. http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20i%20statymas.pdf (žiūrėta 2015-09-10).
35. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo įstatymas (2012). *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių klasifikatoriaus patvirtinimo*. Nr. V- 395. Vilnius.
36. Lietuvos statistikos departamentas. (2015). *Bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių*. Vilnius: Statistikos departamentas prie Lietuvos respublikos Vyriausybės. <http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualization&hash=b0740b95-6183-4187-83bb-61da4831ab57> (žiūrėta 2015-05-20).
37. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Kaunas: KTU
38. Lunenburg, F. C. (2010). *The Decision Making Procces. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*. <http://nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20The%20Decision%20Making%20Process%20NFEASJ%20V27%20N4%202010.pdf> (žiūrėta 2015-05-20).
39. Mažylienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R., Špokienė, R. (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui: Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams*. http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_metodines_rekomendacijos_Inkliuzinis_ugdymas.pdf (žiūrėta 2015-05-20).
40. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Daktaro disertacija.
41. Miltenienė, L., Venclovaitė, I. (2012). Pedagogų bendradarbiavimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 2(27), 99-110.
42. Pažerienė, R., (2015). *Mokytojo rengimas įtraukiamam ugdymui: dėstytojų ir studentų požiūrio analizė*. (Nepublikuotas magistro darbas, Lietuvos edukologijos universitetas, 2015).
43. Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai. (2009). *Rekomendacijos politikams*. Danija, Odence: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
44. Ruškus, J. (2001). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

45. Ruškus, J., Mažeikienė, N., Naujanienė, R., Motiečienė, R., Dvarionas, D. (2013). *Igalinimo samprata socialinių paslaugų kontekste*. http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2013~ISSN_2029-0470.N_12_2.PG_9-43/DS.002.0.01.ARTIC (žiūrėta 2015-05-20).
46. Sakalas A. (2012). *Žinių vadyba: besimokančios įmonės kūrimas*. Kaunas: Technologija
47. Shevin, M. S. (2010). *Because we can change the world*. https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=n3lyAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mara+shevin++ability+differences+&ots=3zO1P8fUdC&sig=tKoLS6XHNcAUkq9-s14h9NKBdYA&redir_esc=y#v=onepage&q=mara%20shevin%20%20ability%20difference&f=false (žiūrėta 2015-05-13).
48. Solovjovienė, K., Barkauskienė, R. (2006). Mokymosi negalių turinčių vaikų socialinės kompetencijos ypatumai. (Red). S. Ališauskienė. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2 (15),55-63.
49. *Specialiojo ugdymo pagrindai*. (2003). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
50. Šmitienė, I. (2011). *Pedagogo kompetencija ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus*. (Nepublikuotas magistro darbas, Šiaulių universitetas, 2011).
51. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
52. Tomėnienė, L., Jurienė, R., Strockienė I., Kairienė, A., Civinskaitė, S., Neverdauskienė, R. (2015). *Šiaulių miesto specialiųjų pedagogų metodinės tarybos parengtos švietimo pagalbos formos, pritaikytų ir individualizuotų programų formos*. <http://www.lrspa.lt/index.php/lt/specialistams-mokytojams/36-siauliu-miesto-spec-pedagogu-metodines-tarybos-parengtos-programu-formos> (žiūrėta 2015-09-20).
53. Urnėžienė, E., Budrytė, K. (2014). Specialiojo pedagogo kompetencijos ir jų tobulinimo galimybės, pedagogų požiūriu. *Pedagogika*, 3 (115). 135-146.
54. Valančiūtė, L. (2010). *Vaikų su negalia integracija bendrojo lavinimo mokykloje* (Nepublikuotas magistro darbas, Mykolo Romerio universitetas, 2010).
55. Vilkelienė, A. (2004). *Pedagogo padėjėjo veikla: socializacijos aspektai*. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/70/vilkiene.pdf> (žiūrėta 2015-09-20).
56. Žukauskienė, R. *Kokybiniai ir kiekybiniai metodai*. (2008),<http://www.slideserve.com/mura/kokybiniai-ir-kiekybiniai-metodai> (žiūrėta 2015-09-15)

57. Wang, H. L. (2009). *Should students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? – A critical analysis.*
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065757.pdf> (žiūrėta 2015-09-10).

Modesta Norkevičiūtė

INCLUSION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The Master's Degree Thesis

Summary

This paper analyses means of involving students with special educational needs into educational process.

Using half-structured interview method, a research was carried out. Purpose of the research was to uncover what means of including students into educational process were used in general education schools in order to satisfy their special educational needs. Participants of the research were 15 elementary grades teachers and 15 subject teachers.

Empirical part of the paper examines means of including students with SEN used by teachers and analyses their relevance.

Main *conclusions* of the empirical research:

1. Educators who participated in the research mostly apply the following means of inclusion into educational process while working with students with special educational needs: group activity, differentiation of tasks, stimulation, working in pairs, individual help and help from classmates. The following methods of inclusion were indicated rarely: inclusion into conversations, evaluation differentiation and seating with more capable student. Most of means identified by the teachers (such as differentiation of tasks and evaluation, individual help, inclusion into conversations, agreements, etc.) are not entirely oriented towards inclusion, because students are working individually, they do not participate in class actively.
2. Teachers indicated the following suitable means of inclusion that stimulate inclusion of students with SEN into educational process: working in pairs, group work and help from classmates. The mentioned methods stimulate a student with SEN to involve into common class activity, to become active participant and member of the class, to collaborate; it forms positive relations with classmates and positive attitude towards students with SEN. Surveys show that the mentioned means of inclusion are not dominant in teaching practice.
3. Although most of teachers show positive attitude towards students with SEN and are looking for means to include them into educational process, some teachers are prone

to delegate the responsibility for difficulties of including students into educational process to the students with SEN.

Keywords: students with special educational needs, inclusion, means of inclusion, collaboration.

Priedai