

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Justina Eidukevičiūtė

Edukologijos (specializacija: švietimo vadyba) magistrantūros studentė

**SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ INTEGRACIJOS BENDROJO
LAVINIMO MOKYKLOJE EFEKTYVUMO RAIŠKOS YPATUMAI**

Magistro darbas

Darbo vadovė:
doc. dr. Aušrinė Gumuliauskienė

Šiauliai, 2013

Darbas originalus.....Justina Eidukevičiūtė

Turinys

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
ĮVADAS.....	5
1. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ INTEGRACIJA BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOSE.....	9
1.1. Efektyvumo samprata.....	9
1.2. Inkluzinio ugdymo plėtra.....	11
1.3. Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokyklose.....	15
1.4. Mokytojų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.....	21
1.5. Kompleksinės pagalbos organizavimas.....	26
2. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ INTEGRACIJOS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE EFEKTYVUMO VERTINIMAS: PEDAGOGŲ NUOMONĖ... 31	31
2.1. Tyrimo metodika.....	31
2.2. Tyrimo dalyviai.....	31
2.3. Pedagogų kompetencijos ugdant SUP turinčius mokinius.....	33
2.4. Švietimo pagalbos specialistų teikiama pagalba.....	34
2.5. SUP turinčių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje.....	37
2.6. Problemos kylančios ugdant SUP turinčius mokinius.....	40
IŠVADOS.....	46
REKOMENDACIJOS.....	48
LITERATŪRA.....	49
PRIEDAI.....	54

SANTRAUKA

Justina Eidukevičiūtė. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ INTEGRACIJOS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE EFEKTYVUMO RAIŠKOS YPATUMAI. Edukologijos (švietimo vadybos) studijų magistro baigiamasis darbas / darbo vadovas doc. dr. Aušrinė Gumuliauskienė; Šiaulių Universitetas, Edukologijos katedra – Šiauliai, 2013. – 54 p.

Dabartinė Lietuvos švietimo politika grindžiama lygių galimybių, kontekstualumo, veiksmingumo ir tęstinumo principais, demokratijos bei integracijos idėjomis. Daugelis švietimo dokumentų reglamentuoja sveiką ir saugią ugdymo aplinką visiems mokiniams, ją privalo užtikrinti visi mokyklos bendruomenės nariai kartu su specialistais, teikiančiais švietimo pagalbą. Šiuo metu bendrojo lavinimo mokyklose specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius vis didėja (2 pr.). Todėl organizuojant SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose labai svarbi tampa kiekvieno pedagogo nuomonė.

Magistro baigiamojo darbo tyrimo objektas - bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų, vadovų ir švietimo pagalbos specialistų nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integracijos efektyvumą bendrojo lavinimo mokyklose. Tyrimo tikslas – iširti, kaip bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, vadovai ir švietimo pagalbos specialistai vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. Tyrimo metu buvo naudojami teoriniai, empiriniai, statistiniai - naudota Exel kompiuterinė programa, tyrimo metodai. Tyrime dalyvavo 205 Jonavos, Alytaus, Panevėžio, Vilniaus, Šilutės miestų bendrojo lavinimo mokyklų vadovai, mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, iš kurių: 16 vadovai, 61 pradinė klasių mokytojai, 87 dalykų mokytojai, 41 švietimo pagalbos specialistai. Tyrimas atliktas 2012 metų gruodžio mėnesį.

Tyrimu nustatyta, jog pedagogai teigiamai vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose ir mano, jog efektyviausiai yra užtikrinami integracijos ir lygių galimybių principai. Pedagogai palankiai vertina visų švietimo pagalbos specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo ir psichologo) teikiamą pagalbą SUP turintiems mokiniams. Tačiau pedagogai mano, jog ugdymas būtų efektyviausias, SUP mokinius ugdant dalinės integracijos būdu. Mokyklose pedagogų nuostatos į SUP mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose vyrauja nepakankamai teigiamos ir mano, jog jų integracija nepakankamai pasiteisina dėl kylančių problemų organizuojant ugdymą. Problemos kyla dėl specialistų etatų, mokomųjų priemonių trūkumo, tėvų motyvacijos stokos įsitraukiant į mokinių ugdymą, pedagogams trūkstamų kompetencijų taip pat pritaikant ir individualizuojant bendrąsias programas, sprendžiant vaikų bendravimo klausimus.

SUMMARY

Justina Eidukevičiūtė. EFFICIENCY EXPRESSION PECULIARITIES OF INTEGRATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE MAINSTREAM SCHOOL. Education (Educational Management) Master's thesis / advisor ass.prof.dr. Aušrinė Gumuliauskienė of Šiauliai University, Department of Education - Šiauliai, 2013. – 54 p.

The current Lithuanian education policy is based on equal opportunities, contextuality, efficiency and sustainability principles, democracy and integration ideas. Many educational documents govern healthy and safe learning environment for all students, it must be ensured for all school community members together with specialists who provide educational assistance. Currently, in the mainstream schools number of pupils with special needs is growing (2 pr.). Therefore, in the organization of education of SEN pupils in the mainstream education schools each teacher's opinion becomes very important.

Master's thesis research object is opinion of general education school teachers, managers and educational assistance experts about integration efficiency of the pupils with special educational needs in the mainstream schools. The aim is to explore how general education teachers, managers and education specialists help the pupils with special needs to integrate in the mainstream schools. The study used the theoretical, empirical, statistical methods including Excel computer program. The study included 205 principals, teachers, education support professionals from Jonava, Alytus, Panevėžys, Vilnius, Šilutė urban secondary schools, of which: 16 heads, 61 primary form teachers, 87 subject teachers, 41 education support professionals. The study was conducted in December 2012.

The study found that teachers welcome education of the pupils with special needs in mainstream education schools and believe that most efficiently integration and equal opportunity principles are assured. Educators welcome assistance of all education support professionals (speech therapist, special educator, social educator and psychologist) provided for pupils with SEN. But in their view, that the most effective education for SEN pupils is ensured through their partial integration method. Lack of positive attitudes of school teachers towards SEN pupils' education in the mainstream schools dominate, but they think that their integration is insufficiently justified due to the problems arising in connection of organizing their education. Problems arise due to lack of specialists, training aids, lack of parental motivation for engaging in the education of students, teachers lacking skills as well as adapting and individualizing the common programs, solving children communication issues.

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Svarbi bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų, vadovų, švietimo pagalbos specialistų nuomonė apie SUP turinčių mokinių integracijos efektyvumą bendrojo lavinimo mokyklose. Ši tema yra aktuali, nes Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategijoje 2006-2012 m. pabrėžiamas nuolatinis visų ugdymo grandžių atsinaujinimas. Vykstant visuotinei, nuolatinei kaitai, švietimas taip pat nuolat atsinaujina ir tobulėja, kad atlieptų vis naujus gyvenimo iššūkius, aktualius visuomenės lūkesčius, padėtų žmonėms įgyti reikalingos patirties, žinių, būtinų kompetencijų. SUP turinčių mokinių ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose analizuojamas mokslininkų atliktuose tyrimuose (A. Ališauskas, S. Ališauskienė, J. Ambrukaitis, L. Miltenienė, D. Gerulaitis, V. Gudonis ir kt.) ir švietimo dokumentuose: Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, Lietuvos Respublikos ir mokslo ministro įsakymuose bei įvairiose programose ir projektuose.

Dabartinė Lietuvos švietimo politika grindžiama lygių galimybių, kontekstualumo, veiksmingumo ir tęstinumo principais, demokratijos bei integracijos idėjomis. Daugelis švietimo dokumentų reglamentuoja sveiką ir saugią ugdymo aplinką visiems mokiniams, ją privalo užtikrinti visi mokyklos bendruomenės nariai kartu su specialistais, teikiančiais švietimo pagalbą. R. Špokienė (2011) pastebi, jog šiandien švietimo politikos kūrėjai, mokyklų bendruomenės, įgyvendinančios valstybinės švietimo strategijos nuostatas (švietimo prieinamumą ir socialinį teisingumą, t.y. lygių galimybių visiems sudarymą, kiekvieno besimokančiojo ugdymo kokybės užtikrinimą), pozityviai vertina vis didėjantį specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičių bendrojo ugdymo įstaigose. „Bendradarbiavimas ugdymo procese tiek Europos, tiek ir nacionaliuose švietimą ir specialiųjų ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose pripažįstamas kaip vertybė ir siekiamybė“.

Pakitusi švietimo tikslo ir prioritetų samprata pakeitė ir pačią švietimo koncepciją: švietimo sistemos organizaciniu principu tampa mokymosi visą gyvenimą samprata. Pagrindinė šio požiūrio prielaida yra ta, kad mokymasis nuolat besikeičiančiame pasaulyje turi būti visą gyvenimą trunkantis procesas. (L. Montrimaitienė, 2006). Todėl siekiant efektyvaus SUP turinčių mokinių ugdymo bendrojo ugdymo mokyklose, labai svarbus tampa kiekvieno darbuotojo darbo efektyvumas. Efektyvi mokykla, kaip ir kiekviena organizacija, siekia gerų, klientų poreikius atitinkančių tikslų (V. Targamadžė, 2001). Tam reikalingas geras vadovavimas, efektyvus mokyklos planas, geri ryšiai su aplinka, teigiamas bendrojo lavinimo mokykloje dirbančių mokytojų požiūris į SUP turinčius mokinius taip pat didelę reikšmę turi tinkamas mokytojų pasirengimas ugdyti SUP mokinius, jog ugdymas vyktų efektyviai.

Nubrėžtos naujos, šiuolaikinės specialiojo ugdymo plėtros kryptys atspindi Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros, koordinuojančios specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą Europoje, apibrėžtus esminius specialiojo ugdymo politikos principus. Europos specialiojo ugdymo plėtros kryptį – inkliuziją. Inkliuzija turi tapti pagrindiniu tikslu visiems švietimo bendruomenės nariams, o ugdymo politika turėtų kiekvienam besimokančiajam sudaryti sąlygas pasinaudoti savo potencinėmis galimybėmis ir tenkinti kiekvieno individo specialiuosius ugdymo(si) poreikius bet kuriame ugdymo sistemos lygmenyje (L. Miltenienė, 2006).

Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas literatūroje apibūdinamas kaip kaitos procesas, kuris salygoja, jog ugdymas būtų efektyviai organizuojamas. SUP mokinių integracija bendrojo ugdymo mokykloje yra sudėtingas procesas. Mokykla turi keisti požiūrį į bendrojo ugdymo tikslus ir į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo organizavimą. L. Vasiliauskienė (2011) taip pat pastebi, jog šiuo metu bendrojo ugdymo mokyklose SUP turinčių mokinių yra daugiau nei kada nors anksčiau, todėl besikeičianti mokykla reikalauja pokyčių daugelyje ugdymo sričių. Mokytojai mokosi dirbti kitokiomis sąlygomis taip, kad tiek mokinių specialieji ugdymosi, tiek kitų vaikų poreikiai būtų maksimaliai tenkinami. A. Mažylienės (2011) nuomone, besikeičianti mokykla turėtų puoselėti tarpusavio paramos atmosferą, mokyklos administracijos, mokytojų, kitų darbuotojų bei mokinių santykius, vadovautis bendrai priimtomis vertybėmis, lojalumo, lankstumo, atsakomybės ir bendradarbiavimo principais.

Tyrimo problema – bendrojo ugdymo mokyklose specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integracija išlieka šiandieninė problema, nes SUP turinčių mokinių skaičius vis didėja. Didžiausias dėmesys tenka vadovams, mokytojams ir švietimo pagalbos specialistas organizuojant SUP turinčių mokinių ugdymą. Siekiant geresnių rezultatų svarbu išsiaiškinti pedagogų nuomonę apie SUP turinčių mokinių ugdymo organizavimo efektyvumą.

Tyrimo objektas - bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų, vadovų ir švietimo pagalbos specialistų nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integracijos efektyvumą bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimo hipotezė. Tikėtina, jog bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai efektyviai vertina specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integraciją bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimo tikslas – ištirti, kaip bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, vadovai ir švietimo pagalbos specialistai vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integraciją bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimo uždaviniai –

1. Atlikti mokslinės literatūros analizę apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integracijos efektyvumą bendrojo lavinimo mokyklose.
2. Išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais.
3. Išsiaiškinti pedagogų nuomonę apie SUP turinčių mokinių ugdymo efektyvumą bendrojo lavinimo mokyklose.
4. Atskleisti, kokie sunkumai kyla ugdant SUP turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimo metodologija: remtasi humanistine ugdymo koncepcija (C. Rogersas, A. Maslow), akcentuojančia pagrindė žmogų, jo pripažinimas aukščiausia vertybe yra viso mokyklos ugdomojo darbo išėities taškas. Ugdytinis visų pirma turi išaukti žmogumi, todėl visa švietimo sistema turi būti humaniška. Mokykloje turi gyventi, augti gyvas, sveikas vaikas, tobulinantis savo besiskleidžiančias dvasines ir fizines galimybes. Prie jo turi būti pritaikytas visas mokymo ir auklėjimo turinys bei metodai (T. Stulpinas, 2003).

Tyrimo metodai: teoriniai, empiriniai, statistiniai - naudota Exel kompiuterinė programa.

Tyrimo imtis ir organizavimas - 205 Jonavos, Alytaus, Panevėžio, Vilniaus, Šilutės miestų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, vadovai, švietimo pagalbos specialistai, iš kurių: 16 vadovai, 61 pradinių klasių mokytojai, 87 dalykų mokytojai, 41 švietimo pagalbos specialistai. Tyrimas atliktas 2012 metų gruodžio mėnesį.

Tyrimo etapai:

1. 2012 m. rugsėjo mėn. – spalio mėn. mokslinės, metodinės literatūros bei Lietuvos Respublikos švietimo dokumentų analizė.
2. 2012 m. lapkričio mėn. tyrimo instrumentų parengimas
3. 2012 m. lapkričio mėn. – gruodžio mėn. bendrojo lavinimo mokyklų vadovų, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų anketinė apklausa.
4. 2012 m. gruodžio mėn. – sausio mėn. statistinė tyrimo duomenų analizė ir interpretacija.
5. 2013 m. sausio mėn. išvadų ir rekomendacijų parengimas.

Darbo reikšmingumas pagrindžia tai, jog tyrimas vykdytas natūralioje ugdymo aplinkoje (bendrojo lavinimo mokykloje). Pateikiamos konkrečiam instituciniam kontekstui (t.y. bendrojo lavinimo mokyklai) empiriškai pagrįstos praktinės rekomendacijos švietimo vadybininkams, pedagogams praktikams, kurios gali būti naudojamos kitose bendrojo lavinimo mokyklose.

Darbo struktūra. Darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, santrauka anglų kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, literatūros sąrašas 63, 6 rekomendacijos, 2 priedai. Darbe pateikiama 19 paveikslų. Darbo apimtis – 54 p.

1. SPECIALIŲJŲ UGDYMO POREIKIŲ MOKINIŲ INTEGRACIJA BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOSE

1.1. Efektyvumo samprata

V. Targamadzės (2001) nuomone, efektyvumo samprata yra susijusi su tokiomis sąvokomis, kaip veiksmingumas, rezultatyvumas, našumas, produktyvumas, kokybiškumas. Autorius remdamasi H. G. Deallenbacho požiūriu, į efektyvumą žvelgia gana įvairiapusiškai. Efektyvumas gali būti apibrėžiamas įvairiais aspektais: pedagoginiu, ekonominiu, vadybiniu.

A. Bagdonas, P. Jucevičienė (2000) pastebi, kad efektyvumo sampratos struktūrinės paieškos yra aktuali mokslinė problema todėl, kad iki šiol trūksta aiškumo atsakant į klausimą: kokia turi būti efektyvumo, konkrečiau bendrojo lavinimo mokyklos efektyvumo – sampratos konstrukcija, kad ji metodologine prasme galėtų užtikrinti edukacinės veiklos efektyvumo nustatymo galimybę.

Efektyvumas - tai sugebėjimas sunaudoti mažiausiai išteklių siekiant organizacijos tikslų. Efektyvumas- tai išteklių ir rezultato koncepcija. Efektyviai dirbantis vadovas pasiekia rezultatų optimaliai panaudodamas išteklius: darbą, medžiagas ir laiką. Jis sugeba sumažinti išteklių, būtinų rezultatui pasiekti, sąnaudas. Tuo tarpu efektingumas reiškia tinkamai pasirinktus tikslus. Vadovas, kuris kelia neatitinkančius situacijai tikslus, kai rinkta reikalauja mažų, dirba neefektingai. Net ir didžiausias efektingumas negali kompensuoti efektingumo trūkumo (Modulis švietimo vadyba, metodinė medžiaga: studento ir dėstytojo knyga, 2006).

L. Jovaiša (1993) teigia, jog pedagoginiame darbe, ypač auklėjimo, siekiama efekto. Pagal jo laipsnį matuojama darbo sėkmė. Kai efektas silpnas, kalbama apie netinkamą pedagoginio proceso organizavimą. Yra sunkumų įvertinant efektyvumo lygį, nes jis priklauso ne tik nuo pedagoginio proceso organizavimo, jo reikšmės, bet ir nuo mokinių individualių savybių bei aplinkos veiksnių. Mokymo efektyvumą nustatyti lengviau negu auklėjimo.

Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumas nėra pastovi ir absoliuti samprata. Kalbant apie švietimo įstaigų efektyvumą, neretai turima omenyje ir jose vykstančių procesų kokybė, kurią būtų tiksliau vadinti ugdymo kokybe. Be abejo, ugdymo kokybė laiduoja mokyklos veiklos efektyvumą, kuris neįmanomas be nuolatinio vertinimo. Neretai veiklos efektyvumo kriterijai nustatomi įvairiais praktinės veiklos būdais; susitarant dėl jų įvairiems suinteresuotiems subjektams. Be abejo, tokie susitarimai yra sąlygoti įvairių požiūrių į mokyklos efektyvumą, jo vertinimo rodiklius (A. Bagdonas, P. Jucevičienė, 2000).

V. Baršauskienė, B. Janulevičiūtė (1999) išskiria šias efektyvių vadovų savybes: sugebėjimas bendrauti, empatija, lankstumas, objektyvumas, atvirumas, pasitenkinimas, savęs įvertinimas, pasitikėjimas savimi, racionalumas. Tam, kad organizacijos veikla būtų efektyvi reikalingas geras vadovas. B. Everard ir G. Morris (1997) gerą vadovą apibūdina tą, kuris:

- žino, ko jis arba ji nori, ir daro, kad tai įvyktų;
- kontroliuoja išteklius ir užtikrina, kad jais būtų tinkamai naudojamasi;
- skatina dirbti veiksmingai ir nuolat ieškoti būdų tobulėti;
- atsako už padalinio, kuriam vadovauja veiklą;
- skuria aplinką arba nuotaiką, skatinančią žmones padaryti visa, ką jie įstengia.

V. Targamadzė (2001), teigia, kad norint dirbti efektyviai ir siekiant tobulėti vadovas privalo gerai save pažinti ir suprasti. O kad tai vyktų, svarbu nuolat save vertinti. Modulis švietimo vadyba, metodinėje medžiagoje (2006) mokyklos efektyvumas pabrėžiamas, kaip tiesiogiai susijęs su vadovo veiklos efektyvumu. Efektyvi mokykla, kaip bet kuri kita organizacija, siekia gerų, t.y. atitinkančių klientų, vartotojų poreikius, tikslų. Tam reikalingas geras vadovavimas, palankus mokyklos klimatas, efektyvus mokyklos planas, geri ryšiai su aplinka, fokusavimas į pagrindines mokyklos užduotis.

Vadinasi efektyvią mokyklą reikėtų vertinti pagal keletą toliau išskirtų kriterijų:

- gero vadovavimo rezultatai;
- efektyvus mokymo planas, efektyvus išteklių naudojimas;
- mokinių pagrindinių įgūdžių įgijimo, tvirto administracinio vadovavimo, dažnų pastangų stebėjimo ir tikrinimo, tvarkingos ir drausmingos aplinkos akcentavimas.

A. Bagdonas, P. Jucevičienė (2000) pažymi, jog mokyklos efektyvumu laiko rezultatų šios organizacijos iškeltų tikslų pasiekimą, parodantį mokyklos kaip visumos ir jos atskirų narių pažangą, atspindėta jų veikla ir šios veiklos socialine verte.

Organizacijos efektyvumas labai priklauso nuo kiekvieno darbuotojo darbo efektyvumo. Vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių individualaus darbo bei darbo komandoje sėkmę ir organizacijos efektyvumą – individo gebėjimas bendrauti aiškiai, trumpai ir atvirai, norint išlaikyti gerus santykius su darbuotojais, įmonės klientais ar vadovais. Šiuo atveju ypač didelės svarbos įgyja darbuotojo emocinis intelektas, t. y. gebėjimas suvokti ir išreikšti emocijas, jas įsisavinti, reguliuoti, suprasti ir suvokti jų priežastis (C. Cherniss, D. Goleman, 2001).

Tam, kad SUP turinčių mokinių integracija bendrojo lavinimo mokyklose vyktų efektyviai, vadovai turi kontroliuoti ir įtraukti visą komandą į SUP turinčių mokinių ugdymo procesą, kuria būtų siekiama kuo geresnių rezultatų. Kaip teigia D. Bodi, R. Peiton (1999), jeigu sugebama

sėkmingai paskirstyti savo valdžią asistentams, tai šiuo veiksmu tiesiog dar labiau sustiprinamas įtakingumas ir vadovavimas tampa dar sėkmingesnis.

1.2. Inkluzinio ugdymo plėtra

Atgavusi nepriklausomybę Lietuvos Respublika pasuko demokratijos keliu, siekdama užtikrinti, kad kuo daugiau vaikų ugdytųsi bendrojo lavinimo mokyklose. Buvo siekiama sukurti inkluzinio ugdymo modelį ir tęsti politiką, pradėtą tarpukaryje. Pokyčiai įvykę per pastaruosius 20 metų, buvo dramatiški – perėjimas nuo medicininio defektologinio požiūrio prie edukacinio ir teisėmis pagrįsto požiūrio į inkluziją Lietuvoje įvyko kur kas greičiau nei kaimyninėse šalyse Estijoje ir Latvijoje (P. Evansas, R. Sabaliauskienė, 2010).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) specialieji ugdymosi poreikiai apibrėžiami, kaip pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių.

L. Miltenienė, R. Melienė (2010) pastebi, kad Lietuvos teisės aktuose ir oficiliuose dokumentuose įsitvirtinus nuostatai, kad visi mokiniai, taip pat ir turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), turi teisę ugdytis arčiausiai namų esančioje ugdymo įstaigoje kartu su savo bendraamžiais, nuolat ieškoma optimalių ugdymo formų ir būdų, užtikrinančių kokybišką ugdymą ir ugdymąsi visiems mokiniams – tiek turintiems SUP, tiek jų neturintiems. Atsirandantys ugdymosi sunkumai turi būti įveikiami įgyvendinant inkluzinio ugdymo idėjas. Inkluzija ir inkluzinis ugdymas – tai daugelyje pasaulio valstybių prioritetiškai remiama švietimo kryptis tiek politiniu, tiek praktiniu lygmenimis.

Thomas, Vaughan (2010), (cit. A. Ališauskas, S. Ališauskienė, D. Kairienė, 2011). Tarptautinė sąvoka inkluzija vartojama politiniuose ir su ugdymo praktika susijusiuose dokumentuose. Inkluzijos sąvoka kur kas labiau nei integracija ar vaiko įtraukimas į bendrojo ugdymo sistemą yra įtvirtinusi įvairiuose kontekstuose – politiniame, socialiniame, ugdymo, psichologijos. Inkluzinis ugdymas vertinamas kaip tęstinis ir siejamas su tokia ugdymo (švietimo) sistema, kai mokykloje siekiant įgyvendinti teisingumo principą, pripažįstama vaikų įvairovė.

J. Kiušaitė, R. Dubauskaitė (2010) pabrėžia, jog Lietuvoje vykdomos švietimo reformos tikslas – ugdymą pakelti į tokį lygį, kad kiekvienas žmogus turėtų galimybę susiformuoti žinių sistemą ir įgyti atitinkamą kompetenciją, kuri būtina norint susivokti nuolat kintančioje socialinėje sferoje. Specialusis ugdymas turėtų būti suprantamas kaip įprastinio ugdymo atmaina, o ne atskira jo forma. Jis turėtų skatinti mokyklas lanksčiau prisitaikyti prie ugdymo įvairovės.

D. Bricker (1995) teigimu, inkluzija reiškia buvimo drauge ir skirtybės priėmimo filosofiją. Jos esmę atspindi šie principai: priklausyti bendruomenei ir būti jos narių priimtam; nuolatiniai ivairūs socialiniai santykiai ir draugystė; šeimos, specialistų ir bendruomenės partnerystė.

Daugelyje Europos šalių, organizacijos Inclusion Europe duomenimis (2009) vaikai turi gauti visą reikalingą pagalbą, kad būtų sėkmingai priimti į artimiausias mokyklas ir įprastines klases. Taip pat tai įpareigoja spręsti apie visus vaikus pagal tai, ką jie gali daryti, o ne pagal tai, ko jie negali daryti. Mokyklos turi suprasti ir pripažinti, kad vaikai neturi turėti tų pačių mokymosi tikslų tam, kad galėtų kartu mokytis įprastinėse pamokose. Kad įvyktų šis būtinas pokytis, reikalingas stiprus mokyklos vadovų ir kitų administratorių vadovavimas. Mokyklos turi būti restruktūrizuotos taip, kad sutelktų dėmesį į individualius moksleivių pasiekimus ir mokymąsi. Mokytojai ir pedagogai turi kitaip pažvelgti į savo vaidmenį.

P. Evensas, R. Sabaliauskienė (2010) pastebi, jog esminės Lietuvos specialiojo ugdymo sistemos pokyčiai buvo stipriai sąlygoti įvairių Vyriausybės pasirašytų tarptautinių susitarimų bei iš įvairių šaltinių gauta reikšminga technine ir finansine parama. Esminės įtakos turėjo JT Žmogaus teisių deklaracija ir JT Vaiko teisių konvencija (1995). Salamankos deklaracija ir Veiksmų planas specialiajam ugdymui turėjo ypač didelę įtaką, nes jos pagrindu 1994 metais Lietuva gavo didelę Šiaurės šalių paramą ir pasirašė Tarpusavio supratimo momerandumą su Švedija toliau skatinti inkluzinį ugdymą, remiantis Šiaurės šalių konceptu „Mokykla visiems“. Lietuva taip pat prisidėjo prie Dekaro švietimo forumo (2000), kuriame buvo akcentuota inkluzinio ugdymo svarba. Prisijungimas prie ES toliau skatino specialiojo ugdymo pokyčius, kaip bendrosios švietimo reformos dalį. Galiausiai 2010 metais Lietuva Ratifikavo JT Neįgaliųjų teisių konvenciją.

J. Ambrukaitis (2005) nurodo, jog integruoto ugdymo idėjų plėtrai teigiamą įtaką turėjo Lietuvos prisijungimas prie Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijos, kurią Lietuvos Respublikos Seimas ratifikavo 1995 m. Svarbų vaidmenį suvaidino tarptautinės programos, ypač 1992-1996 m. TEMPUS JEP-429 programa, sudariusi sąlygas pervarkyti specialiųjų pedagogų rengimą taip, kad jie galėtų dirbti ne tik specialiosiose, bet ir bendrojo lavinimo mokyklose. Šis projektas buvo įgyvendintas kartu su Mančesterio municipaliniu universitetu (Didžioji Britanija) ir Grenoblio universitetiniu mokytojų rengimo institutu (Prancūzija).

Europos šalių socialinių – politinių, ekonominių ir kultūrinių pokyčių vyksmas sąlygoja permainas ir mūsų šalies mokyklose. Mokymo turinio ir technologijos kaita, poreikis kuo labiau pažinti vaiką kaip vientisą asmenybę, demokratiškesni bei humaniškesni santykiai mokyklų bendruomenėje įpareigoja šiuolaikiškai apmąstyti ir tęsti švietimo reformą. Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos koncepcijoje mokyklai keliamas reikalavimas, kad ji pateiktų

ugdymui suvokti vientisą pasaulio vaizdą, atskleidama atskirų mokomųjų dalykų ryšį ir jų tarpusavio priklausomybę. Toks požiūris grindžiamas žmogaus ir jo kultūrinės aplinkos integravimo idėja (Z., S. Petrikienė, 2004).

Lietuvos Respublikos valstybės ilgalaikės raidos strategijoje (2002), Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose (2003), Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatyme (2011) deklaruojama „Mokyklos visiems“ koncepcija. Šia koncepcija vadovaujasi ir kitos Europos šalys.

„Mokykla visiems“ – tai vizija idealios valstybinės mokyklos, kurioje kiekvienam moksleiviui priklausomai nuo individualių poreikių būtų teikiama pakankamai dėmesio ir paslaugų. Ši vizija pagrįsta Salamankos deklaracija (1994). Joje teigiama, kad kiekvienas SUP turintis vaikas turi teisę mokytis bendrojo lavinimo mokykloje, o ugdymas turėtų būti pritaikomas jo individualiems gebėjimams ir poreikiams. Mokyklos privalo stengtis kuo geriau diferencijuoti ugdymo procesą, kad kiekvienas vaikas būtų tinkamai ugdomas. Tokia mokykla t.y. mokykla visiems, yra viena efektyviausių priemonių užkirsti kelią diskriminacijai, kurti demokratinę visuomenę ir ugdyti pasitikėjimą ja. Tokia efektyvi ugdymo sistema gali visiems suteikti išsilavinimą ir maksimaliai išnaudoti švietimo sistemos galimybes ir išteklius (Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“, 2003).

R. Kišonienė, R. Dudinskienė (2007) pateikia tokius apibrėžimus: Integruota mokykla – tai mokykla, kuri teikia ugdymą, tinkamą visiems mokiniams, neatsižvelgiant į lytį, individualias aplinkybes ar poreikius. Mokykla visiems – tai mokykla, kurioje integracija reiškia pastangas įtraukti visus mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, į bendras mokymo situacijas. Tai reiškia, kad kolektyvinį mokymą reikia keisti individualiu, pagrįstu asmeniniais gebėjimais ir poreikiais, kad mokiniams reikia individualių tikslų, kad visi mokiniai nebūtinai turi mokytis tą patį, kad jie neturi būti mokomi tuo pačiu būdu ir tų pačių dalykų vienu metu, kad mokyklų bendruomenės turi ieškoti išteklių ir galimybių patenkinti kiekvieno besimokančiojo poreikius.

Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas (2003) teigia, kad „Mokyklos visiems“ samprata reiškia, kad mokyklos, kuriose įgyjamas privalomas išsilavinimas, pritaiko ugdymo procesą kiekvienam mokiniui, nepaisant jo gyvenamosios vietos, lyties, socialinių sąlygų, gabumų ir poreikių. Tokios mokyklos prisitaikančios prie kiekvieno mokinio individualių ugdymosi poreikių, įtraukiančios kiekvieną mokinį ir yra vadinamos inkliuzinėmis mokyklomis. Integracijos koncepcija išreiškia siekį įtraukti tam tikras apibrėžtas vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupes į bendrą ugdymo procesą, o mokyklos visiems koncepcija reiškia, kad mokyklos veikloje vadovaujamosi požiūriu, jog kiekvienas mokinys turi individualių ir specialiųjų poreikių.

A. Ališauskas, D. Gerulaitis, L. Miltenienė (2011) pastebi, jog LR Švietimo strateginėse nuostatose (2003-2012 m.) pabrėžiama, kad švietimas turi padėti Lietuvos valstybei ir visuomenei siekti strateginių tikslų, vienas iš kurių – sumažinti socialinę atskirtį, kitaip tariant, didinti visuomenės sanglaudą. Iki 2012 m. buvo užsibrėžta užtikrinti švietimo prieinamumą, tęstinumą ir socialinį teisingumą suteikiant lygias galimybes, sukurtiant šeimų pedagoginio informavimo ir konsultavimo sistemą, teikiant kryptingą pedagoginę, kultūrinę paramą visoms vaikams auginančioms socialinės rizikos šeimoms, užtikrinant socialiai teisingas mokymosi ir studijų sąlygas, kad visi specialiujų poreikių vaikai ir jaunimas turi galimybę mokytis visų tipų mokyklose jiems palankioje ugdymo(si) aplinkoje pagal formaliojo ir neformaliojo švietimo programas.

Kenneth Eklindh (cit. T. Aidukienė, 2009) teigia, kad visos valstybės šiandien siekia sukurti teisingą – prieinamumo ir lygių galimybių, pagarbos asmens individualumui principais pagrįstą inkluzinę švietimo sistemą, todėl visos valstybės juda keliu, vedančiu Mokyklos visiems linkui. Skiriasi judėjimo tempas, „transporto“ priemonės, „benzino“ kokybė, „vairuotojų kvalifikacija“ ir nuotolis, kurį dar reikia įveikti iki idealas bus pasiektas – skirtingas.

Salamankos deklaracijoje (cit. R. Labinienė, 2009) pažymima, jog mokyklos privalo priimti visus vaikus, nepriklausomai nuo jų turimų fizinių, intelektinių, socialinių, emocinių, lingvistinių ar kitokių gebėjimų. Jos privalo priimti talentingus, ypač gabius vaikus ir gatvės vaikus, dirbančius vaikus, lingvistinių, etninių, kultūrinių mažumų, skurdžių visuomenės sluoksnių vaikus. SUP turintys – visi vaikai, kurių poreikiai susiję su negalia ar mokymosi sunkumais.

R. Tvinnereim (2003) taip pat nurodo Salamankos deklaracijoje pabrėžiamas svarbias nuostatas:

- Visi vaikai, įskaitant ir turinčius laikinų ar nuolatinių specialiųjų ugdymosi poreikių, turi teisę lankyti mokyklą.
- Visi vaikai turi teisę lankyti bendrojo ugdymo klasę bendrojo lavinimo mokykloje, esančioje arčiausiai jų gyvenamosios vietos.
- Visi vaikai turi teisę dalyvauti ugdyme, kuris pritaikytas jų individualiems poreikiams.
- Inkluzinis ugdymas praturtina visus vaikus.
- Tikimasi, kad inkluzinis ugdymas padės kurti atvirą visuomenę ir bus efektyvus ekonomine prasme.

Lietuvoje kuriama švietimo sistema, užtikrinanti švietimo prieinamumą ir lygias galimybes visiems. Būtent šiais principais grindžiamas inkluzinis ugdymas, kuriuo siekiama užtikrinti ugdymo kokybę ir teisingumą. Inkluzija reiškia vienodas sąlygas visiems dalyvauti ugdymo(si) veikloje ir

kokybiško ugdymosi užtikrinimas visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos. Įgyvendinant inkliuzinio ugdymo idėjas ugdymosi erdvės išplečiamos į įvairius ugdymo sistemos kontekstus (tiek formalius, tiek neformalius), siekiant užtikrinti visų galimų resursų panaudojimą ir efektyvų besimokančiųjų poreikių tenkinimą (A. Ališauskas, I. Kaffemanienė, R. Melienė ir kt., 2011).

Persson (2006), (cit. R. B. Fastingas, 2010) inkliuziją traktuoja kaip požiūrį, grįstą humanistinėmis vertybėmis, tokiomis kaip lygybė, solidarumas ir žmogaus neliečiamumas, o šio principo ideologiniai pamatai gali būti atsekti iki pat judėjimo už pilietines teises JAV paskutiniiais XX a. dešimtojo dešimtojo metais. Į inkliuziją turėtų būti žiūrima kaip į procesą, o ne kaip į būseną, kai institucija mėgina traktuoti visus žmones kaip individus.

A. Galkienė (2003) pabrėžia, jog atsiradus galimybei, šalyje prasidėjo intensyvus moksleivių, turinčių specialiųjų poreikių, integravimo į visuomenę bei ugdymo institucijas procesas. Moksleiviai, turintys ribotų galimybių veikti, ėmė palikti specialiąsias mokyklas ir ieškoti galimybių mokytis bendrojo lavinimo mokyklose. Autorės teigimu, analizuojant Lietuvos statistikos departamento ir Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos pateikiamus duomenis, matoma, kad specialiosiose mokyklose sistemingai mažėja moksleivių (žr. 2 priedą).

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) pažymima, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos, kiti švietimo teikėjai, atskirais atvejais – mokyklos (klasės), skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti.

A. Ališauskas, D. Gerulaitis, L. Miltenienė (2011) pastebi, kad Lietuvos švietimo sistemoje integracija suprantama dvejopai – kaip įstatymais reglamentuotas specialiojo ugdymo principas ir kaip viena iš pagrindinių ugdymo organizavimo formų.

1.3. Inkliuzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokyklose

Vienas iš reikšmingiausių ir sunkiausių iššūkių mokykloms yra specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas ir švietimo pagalbos organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose. Šiandien švietimo politikos kūrėjai pozityviai vertina vis didėjančią specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičių bendrojo ugdymo mokyklose, tačiau vien skaičiai neatskleidžia tikrosios integracijos ir inkliuzijos sėkmės mokyklose. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra 2003-2012 m. valstybių švietimo politikos strategams kelia svarbiausią uždavinį – ugdymo politiką

turėtų tenkinti kiekvieno individo specialiuosius poreikius bet kuriuo ugdymo sistemos lygmeniu, užtikrinant pagalbos prieinamumą, sudarant sąlygas kiekvienam mokiniui panaudoti savo potencines galimybes (R. Tumelienė, 2011).

Bendrojo lavinimo ir specialiojo ugdymo sistemos sandarą, specialiųjų poreikių asmenų ugdymo organizavimo nuo ankstyvojo amžiaus vaikų iki suaugusiųjų švietimo teisinius pagrindus reglamentuoja Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011), ir kiti teisės aktai, detalizuojantys įvairaus lygmens institucijų veiklą, tenkinant besimokančiųjų specialiuosius ugdymosi poreikius.

Specialiojo ugdymo įstatyme (1998) pabrėžiama, kad specialusis ugdymas įgyvendinamas vadovaujantis bendraisiais Lietuvos švietimo ir šiais atskiraisiais specialiojo ugdymo principais:

- lygių galimybių - specialiųjų poreikių asmenims sudaromos vienodos ugdymo ir ugdymosi sąlygos kaip ir kitiems vietos bendruomenės nariams;
- integracijos - specialiųjų poreikių asmenų ugdymasis ir ugdymas kartu su kitais vietos bendruomenės nariais ir lygiateisis dalyvavimas jos gyvenime;
- decentralizacijos - šeimos, visuomenės bei vietos savivaldos institucijų dalyvavimas ugdant specialiųjų poreikių asmenis;
- visuotinumą - visų specialiųjų poreikių asmenų ugdymas;
- tęstinumo - specialiųjų poreikių asmenų ugdymasis ir ugdymas visą gyvenimą;
- perimamumo ir lankstumo - bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo įstaigų suderinta veikla, laiduojanti specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ir ugdymosi tęstinumą;
- ugdymo funkcionalumo - specialiųjų poreikių asmenų savarankiškumo ir gebėjimo gyventi vietos bendruomenėje ugdymas.

R. Tumelienės (2011) nuomone, šiandieninė mokykla, įgyvendinanti svarbiausią mokyklos visiems principą – vaikų mokymą kartu, nepaisant jų skirtumų ir kylančių sunkumų – turi rasti priemones ir būdus, kaip mobilizuoti organizacijos narių energiją ir kompetenciją, kad būtų pasiektas pagrindinis tikslas – užtikrintos mokymosi sąlygos, įgalinančios kiekvieną vaiką ugdytis pagal individualius gebėjimus ir poreikius.

Specialiojo ugdymo įstatyme (1998) pažymima, kad mokiniai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, gali būti ugdomi 4 formomis: visiška integracija, dalinė integracija, ugdymas specialiojo ugdymo įstaigose ir (ar) ugdymas namuose.

G. Kasparavičienė, R. Sabaliauskienė, R. Rimkuvienė (2002) plačiau apibūdina specialiųjų poreikių vaikų ugdymo formas:

- visišką integraciją, kaip specialiųjų poreikių vaikas ugdomas bendrojo ugdymo įstaigos grupėje (klasėje) kartu su kitais bendraamžiais;
- dalinė integracija, kai specialiųjų poreikių vaikas ugdomas bendrojo ugdymo įstaigoje sudarytoje specialioje grupėje (klasėje);
- ugdymas specialiojo ugdymo įstaigose, skirtose vaikams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių ir negalintiems lankyti bendrojo ugdymo įstaigos, arba tiems, kuriems reikia pasirengti ugdymuisi bendrojo ugdymo įstaigoje;
- ugdymo paslaugų teikimas namuose, jei vaikas ugdymo įstaigos lankyti negali

A. Mažyliene (2011) pastebi, jog mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje yra sudėtingas procesas. Daugiausiai problemų susiję su inkliuzinio ugdymo organizavimu, mokykline veikla, mobilumu, mokinių raidos sutrikimais ir pan. Mokykla turėtų keisti požiūrį tiek į bendrojo ugdymo tikslus, tiek į specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymą. Besikeičianti mokykla turėtų puoselėti tarpusavio paramos atmosferą, mokyklos administracijos, mokytojų, kitų darbuotojų bei mokinių santykius, vadovautis bendrai priimtomis vertybėmis, lojalumo, lankstumo, atsakomybės ir bendradarbiavimo principais.

K. Traškelys (2011) nurodo, kad besimokančioje organizacijoje darbuotojai įtraukiami į organizacijos veiklą ir aktyviai joje dalyvauja. Darbuotojų dalyvavimas organizacijos valdyme organizuojamas kaip mokymo procesas. Tai ir yra, jog besimokanti organizacija yra lanksti ir atvira, tuo grindžiamas ir inkliuzinio ugdymo organizavimas mokykloje.

Specialiųjų poreikių vaikų integracijos sėkmės sąlyga – bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris, jų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius negalių. Mokyklų vadovai (direktoriai ir jų pavaduotojai) turi išmanyti specialiojo ugdymo bendruosius reikalavimus (įstatymus, kitus teisės dokumentus). Visi specialiųjų poreikių vaikai šiandieninėje mokykloje turėtų jaustis saugiai ir jaukiai. Nuo mokytojų ir bendraamžių nuostatų ir elgesio labiausiai priklauso mokinių turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo ir apskritai socializacijos sėkmė (J. Ambrukaitis, 2005).

Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“ (2003) pažymi, jog mokyklos organizacinė struktūra, ugdymo proceso organizavimas yra svarbus veiksnys siekiant ugdyti SUP turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse. Todėl šiam dalykui reikia skirti deramą dėmesį, kad inkliuzinis ugdymas būtų kokybiškas, o SUP turintiems vaikams būtų sudarytos tinkamos sąlygos ugdytis bendrojo ugdymo klasėse. Tam turi įtakos:

- ugdymo proceso ir pamokų planavimas (mokyklos organizacinės struktūros svarbumas sėkmingam SUP turinčių vaikų ugdymuisi mokykloje);

- mokytojai (mokyklos organizacinę struktūrą ir ugdymo organizavimą lemia mokytojų bendruomenė, pedagogų išsilavinimas, darbo krūvio paskirstymas, kuruojamos klasės, mokytojų profesiniai gebėjimai ir įgūdžiai, individualus ugdymo stilius);
- aplinka (stalų išdėstymas klasėje, atskiros patalpos papildomai organizuoti ugdymo procesą, laisvas judėjimas mokykloje, mokyklos vieta, patogios mokyklos patalpos);
- specialiojo ugdymo paslaugų struktūra (mokytojai, specialioji pedagoginė pagalba klasėje ir ne klasėje);
- specialiojo ugdymo paslaugų organizavimas;
- specialiojo ugdymo paslaugų teikimas mokykloje.

Neretai mokymosi sunkumų atsiranda dėl netinkamo ugdymo proceso organizavimo. Inkluzinis ugdymas reikalauja vidinių permainų mokykloje, požiūrio į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį asmenį kaitos, neretai ir žeminančių terminų „atsiliekančias vaikas“, „speciukai“ ir pan. atsisakymo, ugdymo programos turinio pritaikymo bei jo pateikimo būdų tobulinimo. Padėti gerinti inkluzinio ugdymo organizavimą ir įveikti problemas gali keletas mokyklos pasirinktų strategijų. Didžiausias iššūkis siekiant plėtoti inkluzinio ugdymo politiką mokykloje tenka klasei mokytojui. Esminiai jam kylantys klausimai: kaip pažinti mokinių individualius gebėjimus, kaip dirbti su skirtingų poreikių ir gebėjimų vaikais, kokių sąlygų reikia klasėje, kad darbas būtų sėkmingai organizuojamas (A. Mažylienė, 2011).

Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas (2003) pabrėžia, kad inkluzinės mokyklos vadovaujasi holistiniu požiūriu individo ryžtui ir gebėjimams išmatuoti. Dėmesys sutelkiamas į mokinių gebėjimus, o ne į sunkumus, kuriuos jie patiria, ar į pastebimą mokinio silpnumą. Mokyklos turimi ištekliai turi būti sutelkti ir paskirstyti taip, kad padėtų mokiniams susidoroti su bendrojo ugdymo programų reikalavimais. Tik tuo atveju, kai ugdymo turinio, metodų, ugdymo organizavimo pritaikymas neduoda norimų rezultatų, gali būti keliamas klausimas dėl specialiojo ugdymo priemonių (specialiosios pedagoginės pagalbos). Mokyklos turi užtikrinti optimalų mokinių išsilavinimą atsižvelgiant į kiekvieno gebėjimus ir poreikius. Vadovaujantis holistiniu požiūriu, siekiant nuostatos, kad kiekvienas mokinys dalyvautų mokyklos bendruomenės gyvenime, būtina naudotis konkrečiomis priemonėmis ir veiksmais.

Specialiosios pedagoginės pagalbos apraše (2011) nurodomi pagalbos tiekėjai – tarnybų, mokyklų specialieji pedagogai (tiflopedagogai, surdopedagogai) ir logopedai.

A. Ališauskas, J. Klizaitė (2010) teigia, jog visose Europos šalyse dominuoja inkluzinio ugdymo nuostata. Specialiojo ugdymo plėtros dokumentuose teigiama, kad integruoto ar inkluzinio

ugdymo sėkmę daugiausiai lemia tai, kaip mokytojas dirba klasėje. Mokytojas turi atsižvelgti į didžiulę mokinių gebėjimų ir galimybių įvairovę klasėje ir pritaikyti arba parengti ugdymo programą taip, kad visų mokinių poreikiai būtų tenkinami.

A. Galkienė (2003) nuomone, ugdymo prieinamumas yra vienas svarbiausių veiksnių, galinčių garantuoti atvirą erdvę visaverčiam moksleivių dalyvavimui ugdymo ir ugdymosi veikloje, formuoti saugumo bendruomenėje ir pasitikėjimo savimi jausmus.

Inkliuzinio ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokykloje turėtų prasidėti nuo reikalavimų keliamų specialiajam ugdymui, keitimo bei siekio juos įgyvendinti. Kokybiško mokinių ugdymo galima siekti tik mąstant apie kiekvieną mokykloje esantį mokinį. Individualaus ugdymo esmė yra ta, kad jis turi atitikti kiekvieno mokinio poreikius, interesus, turi skatinti galias ir gebėjimus (A. Mažylienė, 2011).

Daugelis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, lanko bendrojo lavinimo klases, tačiau jų ugdymosi situacija skiriasi nuo kitų mokinių. Šie mokiniai atspindi natūralią populiacijos variaciją. Mokyklos pareiga tobulinti ugdymo procesą taip, kad įtrauktų tuos mokinius ir padarytų juos lygiaverčiais klasės bendruomenės dalyviais. Taigi socialinis mokyklų vaidmuo gerinant bendravimą ir sąveiką tarp individų gali būti sustiprintas arba susilpnintas priklausomai nuo mokymo struktūros ir taikomų mokymo priemonių modelių (Švedijos specialiojo ugdymo institutas, 2003).

Specialiajame ugdyme Europoje. 2 tome (2006), išskiriamos esminės inkliuzinio ugdymo strategijos: mokymas bendradarbiaujant, kooperuotas ir komandinis mokymas, individualus planavimas, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas drauge, heterogeninis grupavimas, lanksčios užduotys, ugdymo diferencijavimas, stebėseną, pasiekimų vertinimas ir įvertinimas, alternatyvios mokymosi strategijos.

Įsakyme „Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas“ (2011) nurodoma, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai Bendrojo lavinimo mokykloje ugdomi pagal Pritaikytas Bendrojo ugdymo programas ir Individualizuotas Bendrojo ugdymo programas. Rengiant programas atsižvelgiama į nustatytus mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, mokinio, tėvų (globėjų, rūpintojų) pageidavimus ir vadovaujantis pedagoginės psichologinės tarnybos arba švietimo pagalbos tarnybos išvadomis ir rekomendacijomis. Mokykloje susitariama dėl ugdymo/mokymo pritaikymo ir įforminimo.

A. Mažylienė (2011) pabrėžia, kad inkliuzinis ugdymas gali būti organizuojamas keliais būdais ir skirtingais lygiais, bet iš esmės daugiausia darbo tenka mokytojų komandai, kuri turi

reaguoti į augančius mokinių poreikius klasėje ir pritaikyti arba parengti ugdymo programą taip, kad ji atitiktų visų mokinių – turinčių ir neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių – poreikius.

Inkliuzinio ugdymo koncepcija reikalauja kiekvienam moksleiviui sukurti optimalią ugdymosi aplinką. Šalyse, kuriose inkliuzinis ugdymas yra švietimo politikos prioritetas, specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams bendrojo lavinimo mokyklose teikiama papildoma pedagoginė pagalba, pritaikomos ugdymo programos, jie aprūpinami kompensacine technika ir specialiosiomis mokymo priemonėmis, kad galėtų patirti mokymosi džiaugsmą ir sėkmę. Daugelyje Vakarų šalių jau seniai pripažinta, kad vienintelis būdas ugdyti demokratinę visuomenę – kurti mokyklą visiems, t.y. tobulinti inkliuzinį ugdymą. Vaikus skirstant į grupes – kai kuriuos jų šalindami iš bendrojo lavinimo mokyklų, atskirdami nuo bendraamžių – demokratinės visuomenės nesukursime. Atskirties praktika sklaido visuomenę (Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“, 2003).

A. Mažylienė (2011) pastebi, kad inkliuzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje turėtų remtis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalyvavimu klasės ir mokyklos veikloje bei mokyklos bendruomenės kūrimu. Įgyvendinant inkliuzinio ugdymo politiką mokykloje vertėtų atkreipti dėmesį į svarbiausius aspektus, kurie ir padėtų organizuoti sėkmingo ugdymo procesą.

Mokykliniu lygmeniu tai:

- specialiosios pagalbos struktūra;
- ugdymo organizavimas;
- mokyklos, kaip visumos, požiūris į mokymąsi ir problemų sprendimą;
- komandinis mokymasis ir bendradarbiavimas;
- pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai tarnybų vaidmuo;
- bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis ir paramos tarnybomis.

Klasės lygmeniu:

- mokytojų nuostatos ir jų pasirengimas (žinios, supratimas, gebėjimai, jautrumas);
- mokytojų veikla klasėje;
- išteklių ir jų prieinamumas.

M. Rusteika (2010) teigia, jog integruotas ugdymas dar nereiškia, kad ugdytinis gerai jausis, lengviau mokysis ar daugiau išmoks, tačiau tikimasi sėkmingos socializacijos, greitesnio adaptavimosi visuomenėje. Dokumentuose vyrauja valdžios požiūris, kad SUP turinčių mokinių poreikiai turi būti tenkinami veiksmingai. Tačiau juose stokojama plačios veiksmingumo sąvokos

apibrėžties, platesnio jo suvokimo konteksto ir paaiškinimų, ko tiksliai turėtų imtis mokytojai, dirbantys su mokiniais heterogeninėje klasėje.

Mokytojo pasirinktos mokymo organizavimo strategijos ir veiklos aspektai turėtų būti paremti bendradarbiavimu ir suderinti su ugdymo bendruomene, remtis įvairiais šaltiniais ir ugdymo praktika (A. Mažylienė, 2011).

A. Ališauskas, S. Ališauskienė, D. Kairienė (2011) nuomone, inkluzinio ugdymo sėkmė ir kokybė didele dalimi priklauso nuo mokytojų nuostatų į mokinius, turinčius SUP, bei į jiems prieinamus resursus; taip pat nuo mokytojo gebėjimų paskirstyti tuos resursus mokiniams bendrojo lavinimo klasėje. Resursais šiame kontekste gali būti laikoma ne tik mokomoji medžiaga, mokymo metodai ir pan., bet ir sąnaudos laiko, kurio reikia, norint tinkamai parengti užduotis mokiniams, taip pat mokytojo kompetencijos, įgyjamos studijuojant, per praktiką ir pan. Ugdant įvairių gebėjimų ir poreikių (tarp jų ir turinčių SUP) mokinius, mokytojui reikia papildomo laiko, mokomosios medžiagos bei specifinių žinių. Svarbus ir mokytojo pasirengimas (žinios, supratimas, gebėjimai, jautrumas), siekiant sukurti palankius mokinių taprusavio socialinius santykius.

R. Geležinienė, L. Vasiliauskienė, A. Vyšniauskienė (2011), pastebi, jog vienareikšmiškai visi ugdymo proceso dalyviai supanta, kad didžiausias vaidmuo klasėje ir mokykloje tenka mokytojui. Šiuolaikiniam mokytojui keliami aukšti reikalavimai, iš jo tikimasi ne tik žinių, gebėjimų, įgūdžių formavimo, bet ir visavertės asmenybės brandinimo.

Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo ugdymo mokykloje turi remtis specialiuju ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalyvavimu klasės ir mokyklos veikloje bei bendruomenės kūrimu. Ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas veiksmingam mokymui ir mokymuisi klasėje, pritaikant ugdymo programą, diferencijuojant ugdymą, naudojant daugybę mokymo priemonių, informacinių komunikacinių technologijų ir kitų inovatyvių metodų bei atliekant vertinimą. Šioms sąlygoms sukurti ir mokymosi aplinkai keisti reikalingas nuolatinis ir sistemingas profesinis tobulėjimas, kryptinga kompetencijų plėtotė, įsitikinimų ir požiūrio keitimas, komandinis mokymasis ir bendradarbiavimas bei mokytojų motyvacijos skatinimas.

1.4. Mokytojų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius

J. Ambrukaitis (2004) pažymi, jog perėmus Europos patirtį ugdyti neįgaliuosius kartu su nesutrikusios raidos bendraamžiais, kiekvienam pedagogui iškilo poreikis įsigyti ir papildomos kompetencijos – žinių, gebėjimų, praktinių įgūdžių ir tam tikro psichologinio nusiteikimo, ryžto

ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, kitaip tariant, specialiųjų poreikių. Tai bendrojo lavinimo mokyklos mokytojams kėlė ir tebekelia tam tikrų sunkumų.

I. Čižienė (2006) teigia, jog specialiųjų poreikių mokinių atėjimas į bendrojo ugdymo klases – tai didžiulis iššūkis mokytojų ir vadovų požiūrio kaitai, profesionalumui, pasirengimui. Vis daugiau mokytojų ir specialistų tobulina savo kvalifikaciją įvairiose programose, įgyja žinių ir praktinių gebėjimų, reikalingų ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius atviroje švietimo sistemoje.

A. Babinskienė (2006) nurodo, kad Vaiko teisių apsaugos kontrolieriaus įstaigos bei Seimo Šeimos ir vaiko reikalų komiteto organizuotoje konferencijoje „Pagalba vaikams su negalia ir jų šeimoms“ dalyvavo politikai, valstybės ir savivaldybių tarnautojai, nevyriausybinių organizacijų atstovai, socialinių paslaugų įstaigų darbuotojai, specialiųjų ir bendrojo lavinimo mokyklų vadovai, Šiaurės šalių ekspertai, mokslininkai, tėvai bei kiti asmenys. Sėkminga darbo patirtimi dalijosi Šiaurės šalių ekspertai. Švedijoje beveik visai nėra specialiųjų mokyklų, šioje šalyje įgyvendinamas principas „mokykla visiems“. Pasak Babinskienės, kaip vieną svarbiausių dalykų dirbant su šiais vaikais konferencijos metu buvo nurodytas tinkamas pedagogų pasirengimas.

Šiuolaikiniame intensyviai besikeičiančiame pasaulyje, susiduriame su vis naujais kompetencijos reikalavimais. Perėmus Europos patirtį ugdyti neįgaluosius kartu su nesutrikusios raidos bendraamžiais, kiekvienam pedagogui iškilo poreikis įgyti ir papildomos kompetencijos – žinių, gebėjimų, praktinių įgūdžių ir tam tikro psichologinio nusiteikimo, ryžto ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, specialiųjų poreikių (J. Ambrukaitis, 2005).

Ši problema Lietuvoje nėra išspręsta bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai teoriškai ir metodiškai nėra pakankamai pasirengę dirbti su specialiųjų poreikių mokiniais, nepakankamai gerai ir tiksliai įžvelgia jų sunkumus bei geba individualizuoti mokymo(si) programos turinį.

A. Galkienė (2003) taip pat pastebi, jog pedagogų kompetencija, požiūriai ir nuostatos į ugdymo galimybes gali būti vaiko sėkmės ar nesėkmės mokykloje reikšminga priežastis.

Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokyka visiems“ pažymi, kad mokytojai privalo žinoti svarbiausius SUP turinčių vaikų ugdymą reglamentuojančius įstatymus, teisės aktus, valstybės vykdomą specialiojo ugdymo srities švietimo politiką, Švietimo ministerijos rekomendacijas SUP turinčių asmenų ugdymo klausimais, tai, ko visuomenė tikisi iš politinės valdžios, mokyklos vadovybės, mokytojų.

R. Tumelienė (2011) teigia, kad integruotas ugdymas reikalauja daug mokytojų stiprybės, laiko, energijos, kūrybos ir lankstumo, šiuolaikiško požiūrio į mokymą ir mokymąsi. Integracijos

sukelti pokyčiai paliečia ne tik mūsų intelektą, bet ir stipriai paveikia emocijas bei vertybių sistemas, kurios lemia mūsų pažiūras ir elgesį.

Pasak Stoll ir Fink (1998), labai didelis dėmesys turi būti skiriamas pedagogų kvalifikacijos kėlimui. Mokinių pažangos, augimo ir laimėjimų įmanoma pasiekti tik tuomet, kai mokytojai nuolatos mokosi, tobulėja. Mokytojai, kurie yra patenkinti savo profesija ir darbu, kurie turi pakankamai žinių ir įgūdžių, jaučia savo veiklos veiksmingumą ir labiau sugeba skatinti mokytis.

Mokslininkų tyrimai, diskusijos seminarų metu rodo, kad mokytojų požiūris į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose skiriasi. Didžiuma mokytojų tiki integracijos sėkme, drąsiai diegia naujoves. Tačiau kitos dalies mokytojų širdyse tebetūno neigiamos nuostatos dėl integracijos, nepasitikėjimas savo jėgomis ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (R. Tumelienė, 2011).

Inkliuzinio ugdymo švietimo sistemos kūrimas ir tobulinimas paremtas prielaida, kad mokytojai sutinka ugdyti SUP turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse (grupėse). Pedagogai turi būti tinkamai tam parengti, iš tikrųjų palankiai nusteikę. Tačiau nebūtina visus mokytojus nuodugniai rengti dirbti su SUP turinčiais vaikais, ne visiems būtina išmanyti specialiojo ugdymo subtilumus. Specialiųjų žinių ir praktinių įgūdžių būtinuma lemia mokytojo darbo pobūdis, veiklos aprėptis bei SUP turinčių moksleivių poreikiai. Kai kuriuos dalykus privalo išmanyti ir gebėti visi mokytojai be išimties. Be to, būtina parengti mokytojų, galinčių konsultuoti švietimo įstaigų bendruomenes, vietos savivaldos institucijų švietimo skyrius, gebančių atlikti superviziją (Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“, 2003).

M. Barkauskaitė (2005), pastebi, kad priimant naujoves išsiplečia naujų problemų, įgaliojimų ratas, kur reikalaujami nauji pedagogų vaidmenys, nesumažinant tradicinių vaidmenų reikšmės. Taip pat keičiasi vertybinės nuostatos, kinta ugdymo tikslai ir uždaviniai, kuriems įgyvendinti reikalingos naujos kompetencijos, kurių nespėjama įgyti. Tačiau ne paslaptis, kad kai kurie pedagogai linkę vadovautis pasenusiais metodais ir nepritaria naujovėms, manydami, kad turi pakankamai kompetencijos užtikrinti visavertį mokinių ugdymąsi.

Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas (2003) nurodo, kad ugdymo planai ir dalykų programos yra valstybės svertai, apibrėžiantys švietimo sistemos tikslus. Mokytojų parengimas privalo suteikti jiems dalyko žinių. Be to, mokytojų rengimas turėtų suteikti jiems pedagoginių žinių, kuriomis remdamiesi jie gebėtų kurti tinkamą ugdymosi aplinką, kurioje vertintų skirtumus ir būtų gera kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui, kurioje būtų atsižvelgiama į specialiuosius mokinių poreikius.

R. Tumelienė (2011) pastebi, jog ne visiems mokytojams vienodai lengva keisti požiūrį, atsisakyti senų įsitikinimų ir metodų, stengtis naujai pažvelgti į šiandienos mokyklas. Dauguma mokytojų, propoguojančių humanistinę pedagogiką, pasisakančių už vaiko prigimties, interesų, individualių jo psichinių savybių paisymą ir turinčių ugdomojo darbo su šiais mokiniais patirtį, sėkmingai keičia savo nuostatas dėl integracijos, keisdami patys. Mokytojų, kurie neturi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo patirties, bet deklaruoja palankų požiūrį, atėjus tokiam vaikui į klasę staiga pakeičia požiūrį. Mokytojo pečius užgula atskomybės, baimės, nežinios našta. Nugalėti šias baimes ir priimti iššūkį mokytojui gali padėti naujų kompetencijų įgijimas ir taikymas, bendradarbiavimas su kitais mokytojais, specialistais, mokinio tėvais.

A. Ališauskas (2003) pastebi didelę problemą, jog iki šiol yra didelis atotrūkis tarp SUP pažinimo ir tenkinimo lygių pradinėse ir vidurinėse klasėse. Dalykų mokytojai pagal pasirengimą ir darbo pobūdį neturi tokių galimybių pažinti vaiką kaip pradinių klasių mokytojai. Gajus ydingas požiūris, kad dalykinėje sistemoje svarbiausia mokymo dalykas, o ne moksleivis, t.y. akcentuojami mokymo programos prioritetai ugdytinio atžvilgiu. Dalis dalykų mokytojų linkę „perduoti“ darbą su SUP turinčiais vaikais mokyklų specialiesiems pedagogams ir logopedams.

Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas (2003) teigia, kad pastaruosiu metu SUP vaikų pedagogai pakeitė požiūrį į šių vaikų ugdymą būtent: daugiau dėmesio imta skirti praktiniam įgūdžiams ugdyti, o ne akademinėms žinioms. Tam tikru mastu šis požiūrio pokytis padėjo padidinti savitarpio supratimą tarp specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ir kitų mokinių. Šis požiūrio į SUP turinčių mokinių ugdymą pokytis atspindi pokyčius visuomenėje – ji siekia tapti darnesne, atviresne – inkliuzine.

Pasak A. Ališausko (2003), mokytojai (ypač dalykų mokytojai) dėl prasto vaiko problemų pažinimo ne visada kelia realius reikalavimus SUP turinčiam moksleiviui ir sau pačiam. Nepakankama pedagogų orientacija į moksleivio ugdymo(si) stilių, moksleivis nemokamas mokytis, nepažįsta savo mokymosi strategijų, nežino, kokios jam tinkamiausios. Į ugdymo procesą nepakankamai įtraukiami patys SUP turintys ugdytiniai ir jų tėvai. Neretai neigiamas būna mokyklos vadovų vertinamas požiūris į pedagogų darbą su SUP turinčiais vaikais.

Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“ (2003), pabrėžia, kad mokyklos bendruomenės, administracijos supratimas, jog norint tinkamai ugdyti SUP turinčius vaikus ir teikti jiems išsilavinimą reikia papildomų intelektualinių ir materialinių išteklių, yra svarbi inkliuzinio ugdymo sėkmės sąlyga ir mokyklos išteklių, reikalingų ugdymo proceso orgnazavimui užtikrinti, tinkamo paskirstymo prielaida. Mokyklos administracijos ir visų mokytojų geranoriškas nusiteikimas SUP turinčių vaikų atžvilgiu labai svarbus siekiant tobulinti inliuzinį ugdymą.

Mokyklos gyvenimo kaita įrodo, kad šalia dalyko ir pedagogikos išmanymo, technologijų supratimo, organizacinės kompetencijos ir bendradarbiavimo, mobilumo ir atvirumo dar yra viena labai svarbi savybė – tai lankstumas: mokytojai turi susitaikyti su tuo, kad per visus jų karjeros metus profesiniai reikalavimai gali pasikeisti kelis kartus, ir tai įpareigos keistis ir juos pačius (R. Tumelienė, 2011).

A. Ališauskas, V. Gudonis, M. Rusteika (2011) apklausė bendrojo lavinimo mokytojus ir siekė išsiaiškinti jų nuostatas į SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. Pusė mokytojų noriai moko SUP turinčius mokinius. Apie 60 proc. pedagogų pasisako apie būtinybę visus SUP turinčius mokinius mokyti bendrojo lavinimo mokykloje, teigdami, kad dėl SUP turinčių mokinių ugdymo kartu bendraklasiai nenukenčia. Mokytojai pastebi, kad specialiojo pedagogo susitikimai 1–2 kartus per savaitę daro teigiamą įtaką specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymui bei padeda jiems integruotis. Kita dalis mokytojų integraciją suvokia elementariai, kaip SUP turinčių mokinių buvimą kartu su bendraklasiais, neakcentuodami pedagoginės pagalbos. Šeštadalis mokytojų mano, kad SUP turintiems mokiniams tinkamiausia ugdymo įstaiga – specialioji mokykla. SUP turintiems mokiniams gali padėti tik specialistai; žino kaip dirbti, kokią pagalbą teikti. Mokiniai bus tarp tokių pačių; kiek padedame ir stengiamės, bet SUP turintys mokiniai žiūri, nieko nesupranta. Dominuojančios mokytojų nuostatos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių atžvilgiu – inkliuzinės. Pripažįstama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams palankiausias ugdymo sąlygos integruotoje mokykloje, kurioje kuriamos natūralios interakcijos.

D. Balčiūnas, K. Kardelis (2005), remiantis tyrimo pedagogų požiūriu į specialiųjų poreikių vaikų integracijos į bendrojo ugdymo įstaigas duomenis teigia, jog nemažai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų neturi pakankamai žinių ir patirties parenkant ugdymo užduotis, tinkamus mokymo ir ugdymo metodus, diferencijuoti darbą klasėje, skatinti mokinių motyvaciją, analizuoti SUP vaikų mokymosi sunkumus. Tyrime atskleista tai, kad pedagogai, dirbdami su SUP turinčiais vaikais, dažnai skatina potencialias vaikų galimybes, nes mano, kad tokiu būdu galima tikėtis geresnių ugdymo(si) rezultatų. Tačiau mokyklų vadovai, organizuodami SUP vaikų ugdymą susiduria su mokymo metodikų, literatūros, bei specialiosios įrangos vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų, trūkumu ir pedagogų kompetencijos stoka.

A. Bagdonas, A. Brazauskaitė, V. Gevorgianienė ir kt. (2003) atlikę tyrimą apie pedagogų profesinę kompetenciją ugdant SUP mokinius, atskleidė, jog dauguma respondentų – tiek pedagogų, tiek ekspertų – pedagogo kompetenciją bendrojo lavinimo klasėje ugdyti specialiųjų poreikių mokinius vertina patenkinamai: tai pasakytina ir apie pedagogų gebėjimą individualizuoti ugdymo programas, ir apie mokėjimą taikyti naujus mokymo metodus. Autoriai padarė prielaidą, jog

pedagogų subjektyviai jaučiama nepakankama kompetencija ugdyti specialiųjų poreikių mokinius gali daryti neigiamą įtaką jų pačių, o netiesiogiai – ir specialiųjų poreikių vaikų savijautai.

J. Ambrukaitis, J. Ruškus, V. Bagdonienė ir kt. (2003), teigia, jog siekiant, kad SUP turinčių vaikų integracija į bendrojo ugdymo mokyklas būtų sėkminga, būtina kalbėti apie tris kompetencijas:

- pedagogų gebėjimą taikyti naujus mokymo metodus;
- mokyklos ir kitų institucijų partnerystės metodus;
- ugdymo administravimo metodus.

Mokytojas turi turėti pakankamai didaktikos žinių apie metodus. Geras metodų išmanymas padeda tinkamai juos panaudoti pamokoje. Mokytojas pagal savo kompetencijas ir aplinkos galimybes turi rinktis tokius metodus, kurie jam geriausiai padėtų pasiekti ugdymo tikslus ir įgyvendinti ugdymo turinį pamokoje. Rinkdamasis metodus mokytojas turėtų atsižvelgti į SUP turinčių mokinių ugdymosi galimybes. Mokytojams sudėtinga klasikinės didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymosi procesą bendrojo ugdymo klasėse (L. Vasiliauskienė, 2011).

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimą SUP turinčių mokinių ugdymo srityje patartina organizuoti įvairias lygiais, besiskiriančiais programų trukme ir dėstomos medžiagos apimti. Siekiant parengti mokytojus ugdyti SUP turinčius mokinius bendrojo ugdymo klasėse, diegiant inkluzinio ugdymo sampratą švietimo sistemoje itin svarbu, kad mokytojai iš tiesų būtų įsitikinę SUP turinčių mokinių ugdymo drauge su bendraamžiais prasmingumu, be to, jie turėtų išmanyti svarbiausius šio proceso aspektus, turėtų jam reikiamų žinių ir įgūdžių. Plėtojant inkluzinį ugdymą, svarbu turėti parengtus mokytojų, geriau išmanančių SUP turinčių vaikų ugdymo reikalus, bei konsultantų, galinčių patarti vietos mokytojų bendruomenei, mokyklų administracijai, šeimoms specialiojo ugdymo organizavimo klausimais (Šiaurės šalių ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“, 2003).

1.5. Kompleksinės pagalbos organizavimas

Šiandieninėje visuomenėje, patiriančioje globalizacijos pasekmes, mokymosi problemos tampa vis sudėtingesnės, todėl joms spręsti nebeužtenka vieno specialisto kompetencijos ir pastangų. Pagalba mokiniams turi būti kompleksinė, apimanti visos mokyklos bendruomenės, įvairių specialistų pastangas siekiant, kad ugdymas būtų veiksmingas. Kompleksinė pagalba susijusi su mokinių psichologiniu, sociopedagoginiu poreikių tenkinimu ir sudaro galimybes didinti mokinio ugdymo(si) kokybę, švietimo veiksmingumą.

Pasak V. Gevorgianienės (2003), vienas svarbiausių vaiko ugdymo principų – ugdymo kompleksiskumas ir visapusiškumas. Visavertę vaiko asmenybės raidą laiduoja įvairių žmonių (tėvų, pedagogų, bendraamžių ir kt.), įvairių aplinkų (šeimos, mokyklos ir kt.), skirtingų ugdymo sričių (akademinės, socialinės) transakcija. Nė vienas specialistas nėra pajėgus vienas pats patenkinti visapusiškų vaiko poreikių. Jei specialistai, nesuderinę konkretaus vaiko ugdymo koncepcijos, kiekvienas atskirai siekia savo tikslų, ugdymas tampa fragmentiškas ir nenuoseklus.

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) numatomas švietimo pagalbos tikslas – padidinti švietimo veiksmingumą. Pagalbos gavėjai – mokiniai, jų tėvai (globėjai, rūpintojai), mokytojai ir švietimo tiekėjai. Pagalbą mokykloms ir mokytojoms teikia psichologinės, specialiosios socialinės pedagoginės, specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjai, kvalifikacijos tobulinimo, visuomenės sveikatos priežiūros specialistai, profesinės asociacijos ir kiti asmenys. Švietimo pagalbos teikėjai mokykloje yra psichologai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai.

A. Ališauskas, S. Ališauskienė, D. Kairienė (2011) nuomone, SUP tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose yra visos mokyklos atsakomybė: mokyklos vadovybės, mokyklos vadovo, SUP tenkinimo koordinatoriaus, SUP tenkinimo komandos bei kitų mokyklos pedagogų. Visi mokytojai laikomi SUP turinčių mokinių mokytojais.

A. Mažylienės (2011) nuomone, kooperuotas ir komandinis SUP mokinių ugdymas(is) tai toks mokyklos komandos mokymas(is), kai tenkinant specialiuosius mokinio ugdymosi poreikius dalyvauja mokytojas, specialusis pedagogas, kiti mokytojai ir specialistai, mokyklos vadovai. Šis veiklos būdas efektyvus tiek socialiniams, tiek akademiniam mokinio gebėjimams formuoti.

Inkliuzinio ugdymo idėjų kontekste vis daugiau dėmesio skiriama visų ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimui, įsitraukimui į pagalbos teikimą. Vienu esminių specialiosios pedagoginės pagalbos kokybės rodikliu gali būti laikomas ugdymo proceso dalyvių pasitenkinimas teikiama pagalba (A. Ališauskas, S. Ališauskienė, D. Gerulaitis ir kt., 2008).

R. Špokienė (2011) pažymi, kad kiekviena mokykla savo darbą stengiasi organizuoti taip, kad mokiniai turėtų kuo geresnes ugdymo(si) sąlygas, pritaikytą aplinką, o kilus sunkumams gautų kompleksinę pagalbą. Mokykloje daugėja situacijų, kurių dažnai vieni specialistai negali išspręsti. Jos sprendžiamos komandoje – konsultuojantis ir bendradarbiaujant visiems ugdymo proceso dalyviams: vaikui, tėvams, mokytojams, specialistams, administracijai.

Pasak L. Miltenienės (2010), bendrojo lavinimo mokykloje vis aktualesnis tampa įvairių sričių specialistų pagalbos koordinavimas. Efektyvi specialioji pedagoginė pagalba esti tose ugdymo bendruomenėse, kuriose yra kryptingai koordinuojama specialistų ir pedagogų veikla, kai kiekvienas

specialistas savo veikloje realizuoja koordinavimo – komunikavimo funkciją. Šiai funkcijai būdinga bendravimo, informacijos perdavimo, ryšio palaikymo veikla, todėl ji lemia specialiosios pedagoginės pagalbos lankstumą ir sąveikos ryšius tarp specialiosios pagalbos teikėjų, mokytojų, mokinių ir jų šeimų.

Pedagoginė (mokyklinė) integracija suprantama kaip procesas, kuriuo siekiama ne tik sudaryti galimybę mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kuo daugiau vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, bet ir priartinti jų mokymą prie bendrojo lavinimo mokyklos turinio ir įtraukti juos į mokyklos popamokinį (užklausinį) gyvenimą, garantuoti jiems specialią pedagoginę, socialinę, psichologinę, medicininę paramą (J. Ambrukaitis, 2005).

Tikslingos pagalbos mokiniui, tėvams, mokytojams ir visai švietimo bendruomenei užtikrinimas nurodomas kaip vienas iš specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo kokybės veiksnių.

Šiuo metu šalyje šalyje yra trijų lygmenų pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelis: vaiko gerovės komisija, pedagoginės psichologinės tarnybos, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Bendrojo lavinimo mokyklose, mokytojams, mokiniams ir tėvams yra aktualiausias pirmasis lygmuo – vaiko gerovės komisija, kuri teikia:

- pirminę specialiąją pedagoginę, psichologinę, socialinę pedagoginę ir socialinę pagalbą mokiniams jų artimiausioje aplinkoje;
- metodinę pagalbą – ugdymo įstaigų pedagogams, tėvams;
- atlieka vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pirminį vertinimą;
- analizuoja teikiamos švietimo pagalbos mokiniui veiksmingumą (R. Tumelienė, 2011) .

Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos apraše (2011) nurodoma, kad Komisijos nariais gali būti: mokyklos vadovas, mokyklos vadovo pavaduotojas ugdymui ar ugdymą organizuojančio skyriaus vedėjas, švietimo pagalbos specialistai (socialinis pedagogas, psichologas, specialusis pedagogas, logopedas), sveikatos priežiūros specialistas, klasių vadovai (kuratoriai), mokytojai, auklėtojai. Į Komisijos sudėtį gali būti įtraukiami tėvai (globėjai, rūpintojai), vietos bendruomenės, seniūnijos atstovai, kiti vaiko gerove suinteresuoti asmenys.

A. Ališauskas, M. Rusteika (2008) pastebi, kad aktualiausia primono lygmens pagalba, jos poreikis didžiausias. Mokyklose su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais dirba specialieji pedagogai klasėse individualiai ir grupėse, padėdami jiems išmolti dalyko programą, bei specialiosios pagalbos teikimo kabinete, užpildydami jų programinių žinių spragas, lavindami

gebėjimus. Specialieji pedagogai konsultuoja dalykų pedagogus ir tėvus vaikų specialiųjų poreikių tenkinimo klausimais. Specialioji pedagoginė pagalba ugdymo įstaigose leidžia geriausiai realizuoti vaiko vertinimo ir ugdymo tęstinumo, ugdymo procesų dalyvių (dalykų pedagogų, mokinių, jų tėvų) bendradarbiavimo, įgalinimo ir kt. principus.

Mokyklos komisijos vaidmuo yra svarbus įgyvendinant mokyklos visiems principus. Mokykla, siekdama atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius gebėjimus, svarbiausia pareiga laiko ugdymo programų pritaikymą, nes tai sudaro galimybes mokiniui priklausyti bendraamžių bendruomenei, lygiomis teisėmis dalyvauti ugdymo veiklose, bendrauti ir mokytis neatsižvelgiant į protinių gebėjimų, kultūros, rasės ir kt. skirtumus (R. Tumelienė, 2011).

Mokyklos bendruomenės, administracijos supratimas, jog norint tinkamai ugdyti SUP turinčius vaikus ir teikti jiems išsilavinimą reikia papildomų intelektualinių ir materialinių išteklių, yra svarbi inkliuzinio ugdymo sėkmės sąlyga ir mokyklos išteklių, reikalingų ugdymo proceso organizavimui užtikrinti, tinkamo paskirstymo prielaida. Mokyklos administracijos ir visų mokytojų geranoriškas nusiteikimas SUP turinčių vaikų atžvilgiu labai svarbus siekiant tobulinti inkliuzinį ugdymą. Teigiamas mokyklos bendruomenės požiūris į moksleivius, kuriems teikiamos specialiojo ugdymo paslaugos, atspindi brandų pedagogų ir administracijos požiūrį į inkliuzinio ugdymo plėtrą kaip pagarbos žmogaus teisėms, demokratinėms mokyklos ir visuomenės ugdymo būdą. Taigi mokykloje vyraujanti geranoriška atmosfera padeda aukštų akademinų rezultatų nepasiekiantiems SUP turintiems moksleiviams jaustis tarp bendraamžių vertingiems ir lygiateisiams (Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“, 2003)

A. Ališauskas, S. Ališauskienė, D. Kairienė (2011) pažymi, kad mokyklos vadovybė numato SUP mokinių ugdymo politiką, užtikrina mokinių SUP tenkinimą ir ugdymo kokybę, teikia informaciją vietinei švietimo valdžiai apie SUP tenkinimą, konsultuojasi įvairiais klausimais; užtikrina mokinių, turinčių SUP, gerovę mokyklos bendruomenėje; teikia informaciją tėvams apie SUP turinčių mokinių ugdymo tvarką, skiria atsakingą asmenį, kuris turi pranešti mokytojams, dirbantiems su mokiniu, apie vietinės švietimo valdžios konstatuotą išvadą, susijusią su SUP.

Kompleksinis specialiųjų poreikių vaikų ugdymas reikalauja įvairesnių administravimo metodų valdymo. V. Dabriešienė, B. Narkevičienė (2002) pažymi, kad mokyklos administratorius:

- numato viziją, kaip turi būti organizuojamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas mokykloje, ir planuoja šios vizijos bei tikslų įgyvendinimą;
- numato kiekvieno darbuotojo vaidmenį įgyvendinant integruoto ugdymo tikslus, suburia darbo grupes ir vadovauja jų veiklai;

- užmezga ir palaiko ryšius su kitais pagalbos teikėjais, ieško išorinių išteklių;
- keičia ugdymo planą ir kitus mokyklos dienos struktūrinius elementus organizuodamas pagalbą specialiųjų poreikių turintiems mokiniams;
- rūpinasi mokytojų kvalifikacijos tobulinimu, numato galimą pagalbą pedagogui ir kiekvienu konkrečiu atveju;
- skirsto išteklius.

R. Tumelienė (2011) pastebi, kad vadovavimas mokyklai remiasi dialogo principu, taigi vadovas turi būti pasirengęs bendrauti su vaikais, specialistais ir šeimomis. Norėdami pasiekti gerų kompleksinės pagalbos rezultatų ir dirbdami komandiniu principu, visi dalyviai turi išnaudoti vienas kito galimybes. Tai įmanoma tik tada, kai žinome, ką vienas kitam galime pasiūlyti, taip pat ko kitiems reikia iš mūsų. Tik aiškus žinojimas palengvina bet kokios situacijos sprendimą.

Pasak A. Mažylienės (2011), mokytojams svarbu bendradarbiauti ir gauti praktinę bei lanksčią kolegų paramą. Tai darbuotojų diskusijos, bendradarbiavimas sprendžiant problemas ir asmeninės patirties sklaida. Kartais specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams reikia pagalbos, kurios mokytojas negali suteikti kasdinių pamokų metu. Tokiu atveju į pagalbą gali ateiti kiti mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai, sunkias situacijas įveikdami lankstumu, kokybišku planavimu, bendradarbiavimu ir komandiniu darbu.

Bendrojo lavinimo mokyklos visiems kūrimas pasireiškia lanksčiu mokytojo darbu klasėje. Mokytojo gebėjimu vadovauti klasei, dirbti komandoje su kitais specialistais, stebėti vaiko pasiekimus, informuoti tėvus apie vaiko mokymosi rezultatus, stengtis įtraukti vaiko šeimą į pagalbos teikimą, dalyvauti VGK posėdžiuose, pritaikyti aplinkos veiksnius, ugdymo turinį, parinkti tinkamus metodus, alternatyvius ugdymo būdus, mokymo(si) strategijas. Kaip teigia R. Tumelienė (2011), mokytojas yra pagrindinis ir svarbiausias vaiko ugdytojas, atsakingas už vaiko pažangą, o visi kiti, teikiantys pagalbą, yra tik padėjėjai.

2. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ INTEGRACIJOS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE EFEKTYVUMO VERTINIMAS: PEDAGOGŲ NUOMONĖ

2.1. Tyrimo metodika

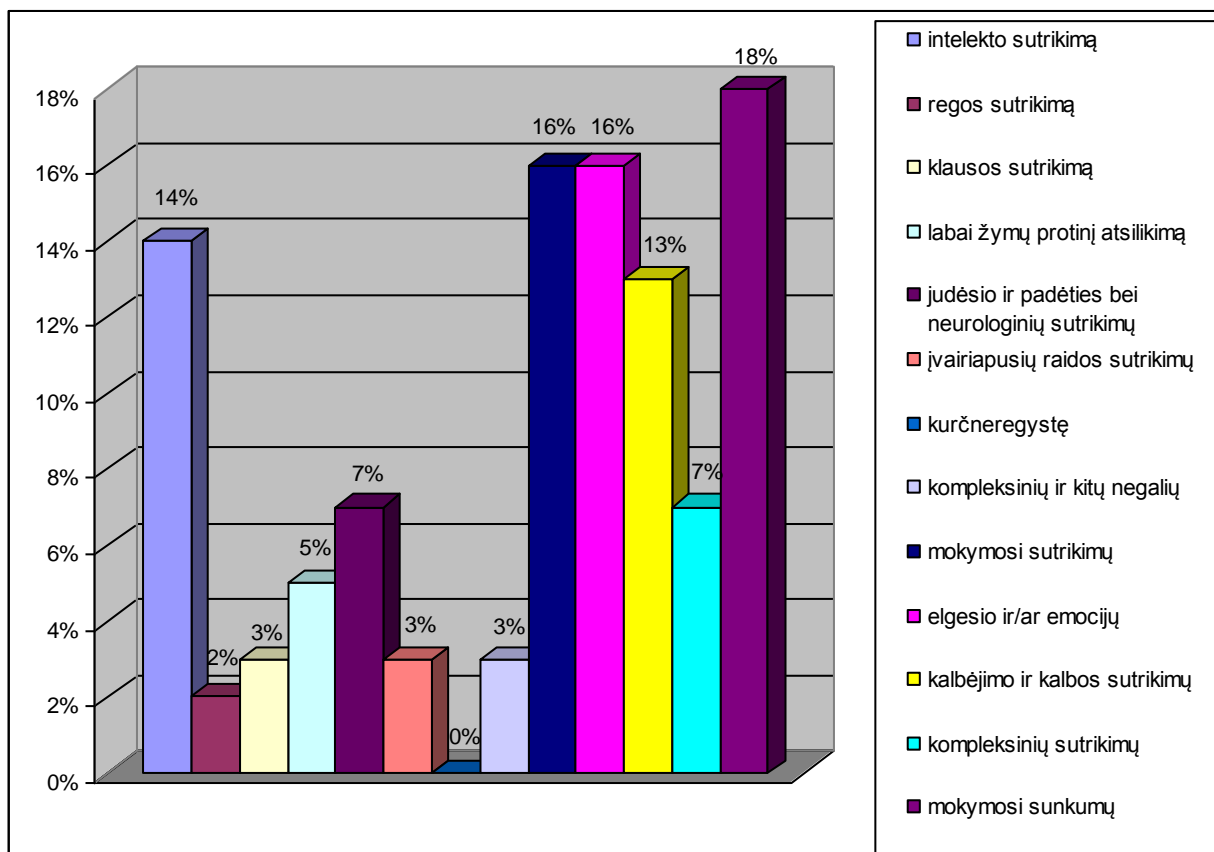
Tyrimas atliktas siekiant išsiaiškinti, kaip mokyklų vadovai, dalykų mokytojai, pradinė klasių mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai vertina SUP turinčių mokinių integraciją bendrojo lavinimo mokykloje.

Pedagogams buvo pateikta pusiau uždaro tipo anketa. Anketoje buvo naudojamos nominalinė ir ranginė matavimų skalės. Tyrimo duomenys buvo apdorojami naudojant programą MS Office Excel 2003. Ją sudaro tokie blokai: 1) demografinis (duomenys apie pedagogus – lytis, amžius, išsilavinimas, miestas, darbo stažas); 2) klausimų blokas, skirtas tirti kokių pedagogams trūksta kompetencijų ir kaip jas kelia ugdant SUP turinčius mokinius; kaip vertina švietimo pagalbos specialistų teikiamą pagalbą; kaip vertina SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje; kokias problemas, sunkumus, trūkumus pedagogai pastebi ugdydami SUP turinčius mokinius. Sudarant anketą buvo remiamasi: Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tavrkos aprašu (2011), Specialiojo ugdymo įstatymu (1996), Specialiosios pagalbos teikimo tvarkos aprašu (2011), Mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašu (2011).

2.2. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyviai pasirinkti remiantis tuo, jog už SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje yra atsakingi mokyklos vadovai, dalykų ir pradinė klasių mokytojai ir mokiniams švietimo pagalbą teikiantys specialistai.

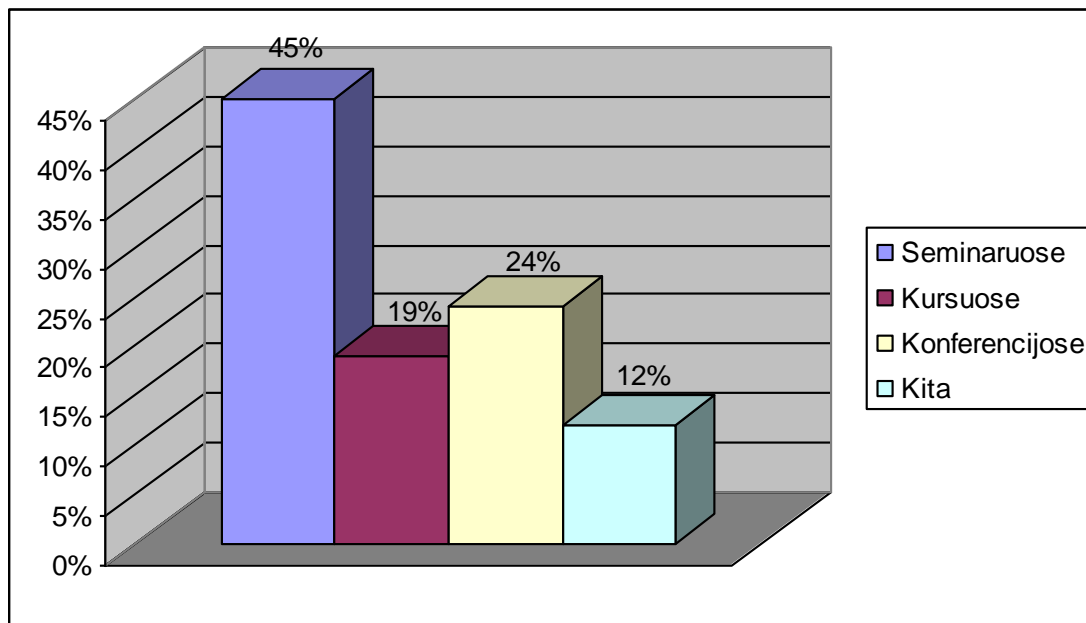
Tyrimo dalyvavo 205 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai: 8% mokyklų vadovai, 30% pradinė klasių mokytojai, 42% dalykų mokytojai, 20% švietimo pagalbos specialistai. Iš jų 12% vyrų ir 78% moterų. Pedagogų amžiaus vidurkis 41 metai, darbo stažo vidurkis 15 metų. Didžioji dalis – 70% respondentų dirba Jonavos rajone, likę 30% Alytaus, Panevėžio, Vilniaus, Šilutės rajonuose. Visi (100%) apklausoje dalyvavę pedagogai yra įgiję aukštąjį išsilavinimą: 72% pedagogų turi aukštąjį bakalauro, 28% - aukštąjį magistro laipsnį. Bendrojo lavinimo mokykloje vidutiniškai ugdomi 37 SUP mokiniai, turintys įvairias SUP grupes (žr. 1 paveikslą). Buvo išdalinta 280 anketų, sugrįžo 205. Tyrimas atliktas 2012 metų gruodžio mėnesį.



1 pav. Mokinių SUP grupės (N=205)

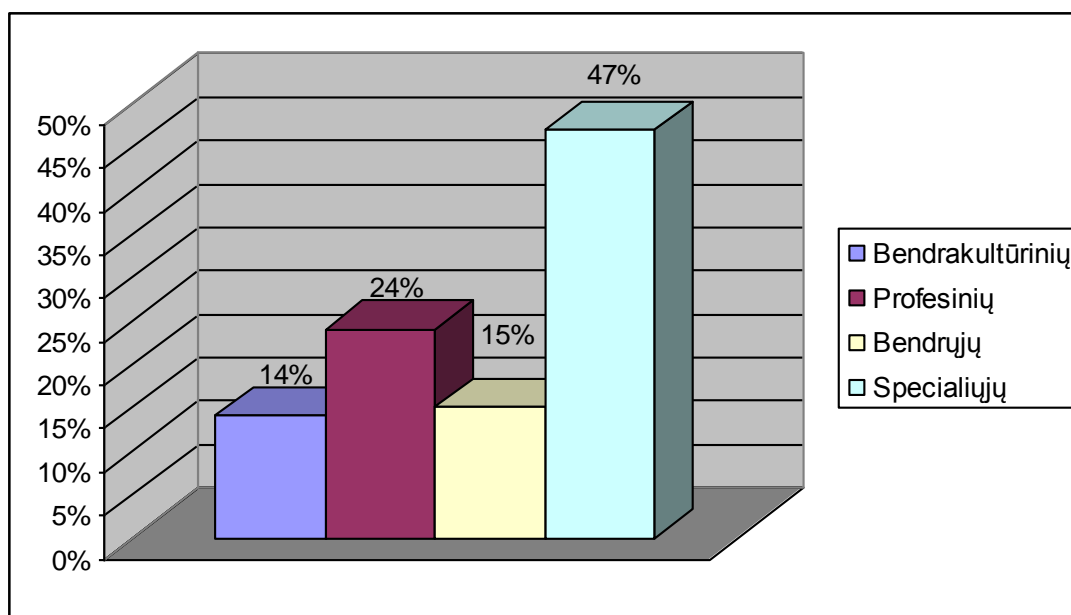
Pateiktoje diagramoje (1 pav.) matoma su kokiomis mokinių SUP grupėmis dirba pedagogai bendrojo lavinimo mokyklose. Daugiausiai (18%) bendrojo lavinimo mokyklose yra ugdomi SUP mokiniai turintys mokymosi sunkumų, kiek mažiau (16%) turintys mokymosi sutrikimų ir elgesio ir/ar emocijų sutrikimų, 14% - intelekto sutrikimų ir 13% - kalbėjimo ir kalbos sutrikimų. Bendrojo lavinimo mokyklose per pusę mažiau (7%) SUP mokinių ugdomi turintys kompleksinių sutrikimų, judėsio ir padėties bei neurologinių sutrikimų, 5% - labai žymų protinį atsilikimą. Mažiausiai (3%) SUP mokinių mokosi turintys klausos sutrikimą, įvairiapusių raidos sutrikimų, kompleksinių ir kitų negalių, 2% - regos sutrikimą ir nei vienas mokinys neugdomas bendrojo lavinimo mokykloje turintis kurčneregystę.

2.3. Pedagogų kompetencijos ugdant SUP turinčius mokinius



2 pav. Pedagogų keliama kvalifikacija (N=205)

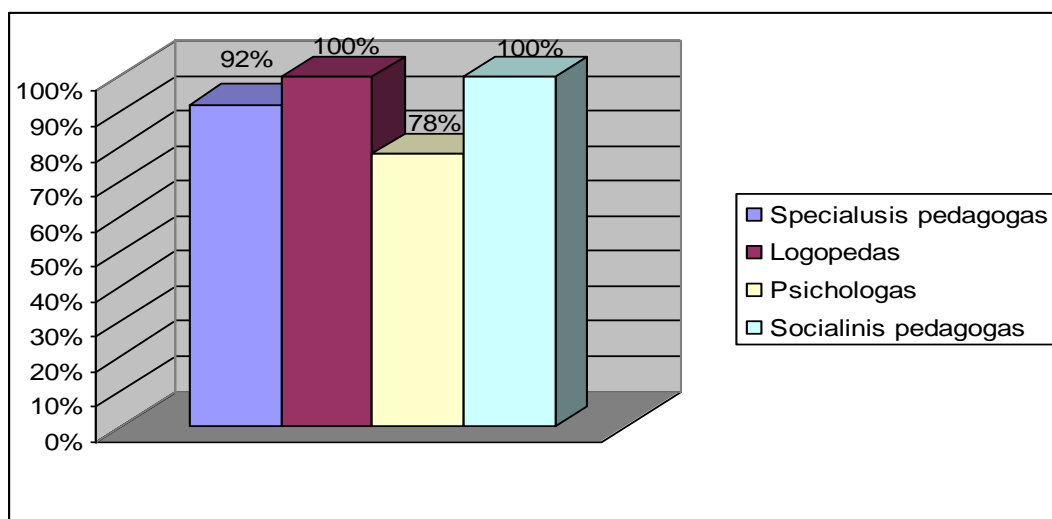
2 paveiksle matoma, kaip pedagogai kelia kvalifikaciją/kompetenciją darbui su SUP mokiniais. Daugiausiai (45%) pedagogų kvalifikaciją kelia seminaruose, beveik per pusę mažiau (24%) kompetencijų įgyja konferencijose, 19% - kursuose. 12% respondentų prie atsakymo „Kita“ nurodė, jog kvalifikaciją kelia dalyvaudami projektuose, tarptautinėse stažuotėse, studijuodami magistrantūros studijose, dalindamiesi darbo patirtimi mokyklos metodinės tarybos, metodinės grupės posėdžiuose, konsultuodamiesi su kolegomis, specialistais taip pat SUP turinčių mokinių ugdymu domisi savarankiškai, skaitydami metodinę medžiagą, naujausią literatūrą.



3 pav. Pedagogams trūkstamos kompetencijos (N=205)

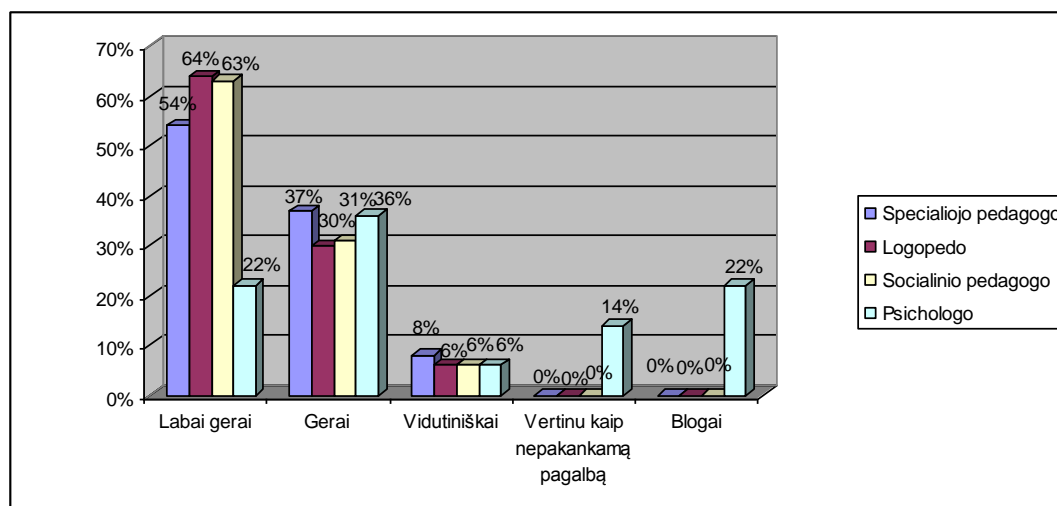
Pateiktoje diagramoje matoma (3pav.), jog daugiausia (47%) pedagogų mano, jog jiems trūksta specialiųjų kompetencijų tai reiškia, kad jie jaučia stoką žinių, įgūdžių, gebėjimų ir kitų asmeninių sąvybių, sąlgojančių sėkmingą veiklą ugdant SUP turinčius mokinius. 24% respondentų trūksta profesinių kompetencijų, mažiau – 15% mano, jog jiems trūksta bendrųjų ir 14% - bendrakultūrinių kompetencijų ugdant SUP turinčius mokinius.

2.4. Švietimo pagalbos specialistų teikiamia pagalba



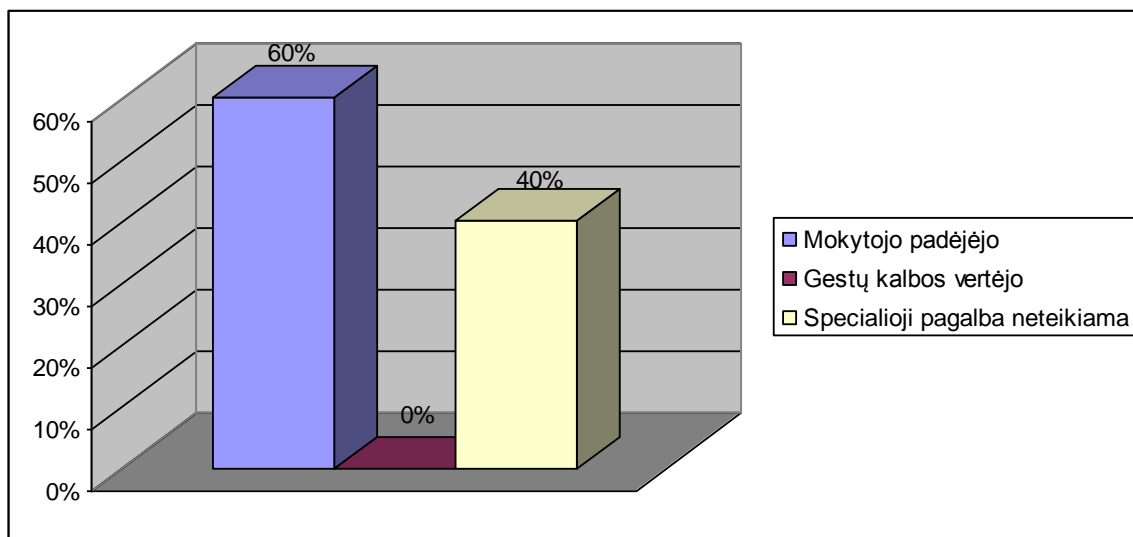
4 pav. Švietimo pagalbos specialistai, teikiantys pagalbą SUP mokiniui (N=205)

Remiantis 4 paveiksle pateiktais duomenimis matoma, jog visose 100% mokyklose pagalbą SUP turintiems mokiniams teikia logopedas ir socialinis pedagogas. Kiek mažiau – 92% mokyklose pagalbą SUP mokiniams teikia specialusis pedagogas ir mažiausiai – 78% psichologas. Apibendrinant galima teigti, jog ne visose bendrojo lavinimo mokyklose yra visi švietimo pagalbos specialistai, teikiantys pagalbą SUP turintiems mokiniams.



5 pav. Švietimo pagalbos specialistų teikiamos pagalbos vertinimas (N=205)

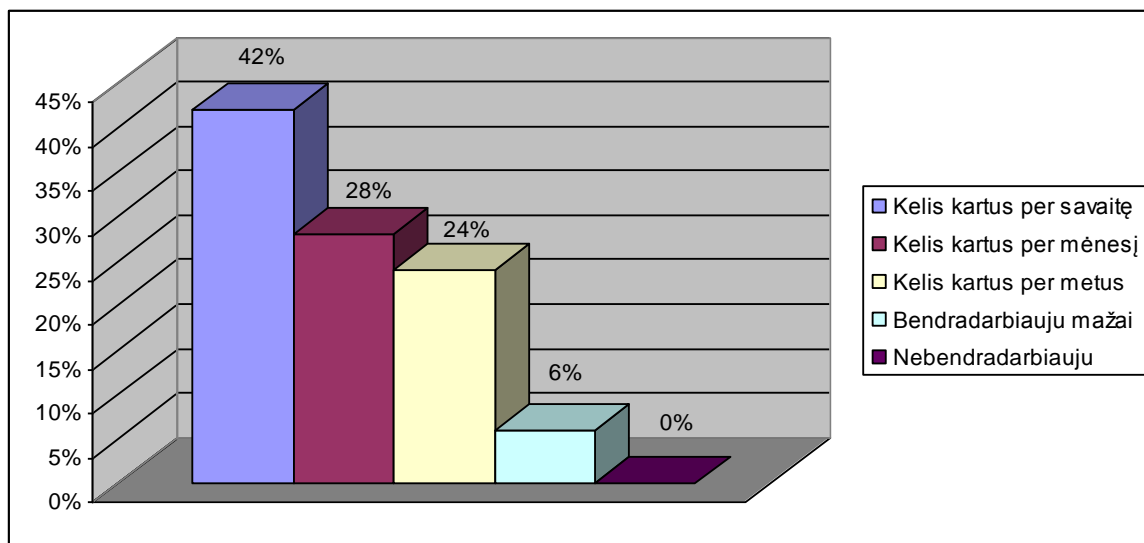
Labai gerai pedagogai vertina logopedo (64%), socialinio pedagogo (63%) ir specialiojo pedagogo (54%) teikiamą pagalbą SUP turintiems mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje. Gerai vertina trečdalis respondentų - 37% specialiojo pedagogo, 36% - psichologo, 31% - socialinio pedagogo ir 30% - logopedo teikiamą pagalbą. Vidutiniškai vertina 8% specialiojo pedagogo teikiamą pagalbą ir 6% - logopedo, socialinio pedagogo ir psichologo teikiamą pagalbą. Kaip nepakankamą pagalbą – 14% psichologo ir blogai vertina – 22% taip pat psichologo teikiamą pagalbą. Galima teigti, jog tokie rezultatai pasiskirstė atsižvelgiant į tai, kurie specialistai yra mokyklose ir dažniausiai teikia pagalbą SUP turintiems mokiniams. Kadangi bendrojo lavinimo mokyklose trūksta psichologų tai šią pagalbą pedagogai vertina prasčiau. Taip pat respondentai, kaip trūkumą pažymėjo tai, jog mokyklose (ypač rajonų) nėra pilnų specialistų etatų ir jie negali suteikti SUP turinčiam mokiniui pagalbą kiekvieną dieną, kuomet yra jos poreikis.



6 pav. **Specialiosios pagalbos teikimas (N=205)**

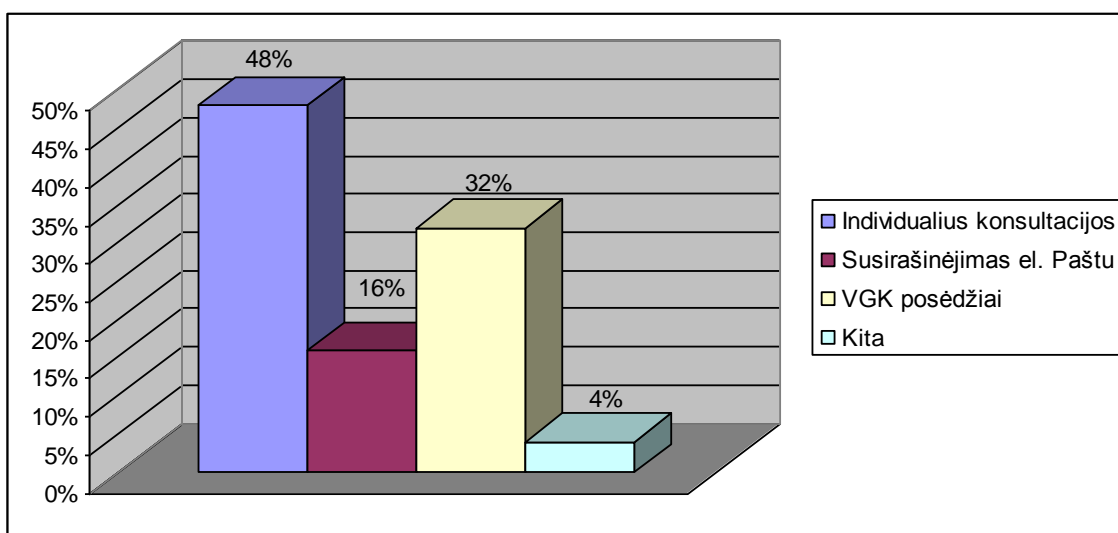
Specialiosios pagalbos teikimo (išskyrus aukštąsias mokyklas) apraše (2011) pažymima, jog specialiąją pagalbą bendrojo lavinimo mokyklose gali teikti mokytojo padėjėjas ir gestų kalbos vertėjas, mokiniams turintiems vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Jų pagalbos paskirties tikslas - didinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio ugdymosi veiksmingumą. Atsižvelgiant į pateiktus rezultatus, daugiau nei pusė (60%) bendrojo lavinimo mokyklų yra teikiama mokytojo padėjėjo pagalbą SUP turintiems mokiniams. Gestų kalbos vertėjo nei viena bendrojo lavinimo mokykla neturi. Galima teigti, jog dėl to, kad mokyklose nesimoko mokiniai, kurie dėl klausos ar kompleksinių sutrikimų (kai į kompleksą sudėtį įeina klausos sutrikimas) negali vartoti žodinės kalbos. Specialioji pagalba išvis neteikiama 40% bendrojo lavinimo

mokyklų. Tokie rezultatai rodo, jog galbūt mokytojo padėjėjo pagalba bendrojo lavinimo mokyklose neteikiama, nes įvertinant SUP mokinius, jos nesiūlo savivaldybių Pedagoginės psichologinės tarnybos. Jos yra atsakingos už specialiosios pagalbos teikimą, organizavimą ir koordinavimą mokyklose.



7 pav. Pedagogų konsultacijos su švietimo pagalbos specialistais (N=205)

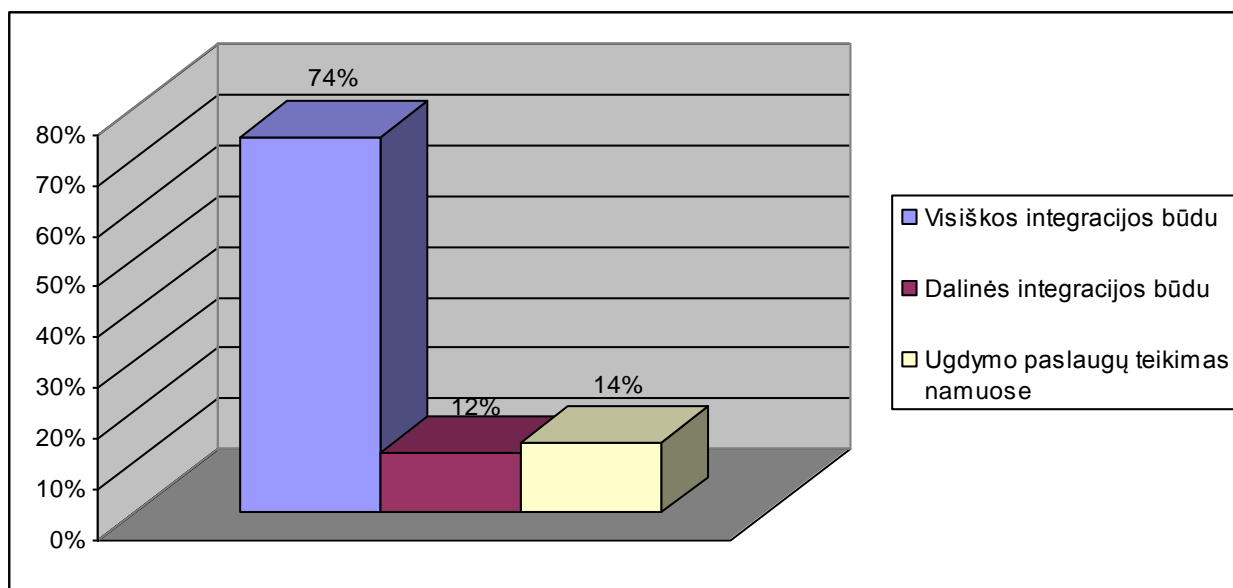
Analizuojant duomenis 7 paveiksle matoma, kad visi respondentai konsultuojasi su švietimo pagalbos specialistais, dėl SUP turinčių mokinių ugdymo. 42% konsultuojasi kelis kartus per savaitę, 28% kelis kartus per mėnesį, kiek mažiau 24% kelis kartus per metus ir tik 6% bendradarbiauja mažai. Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai su švietimo pagalbos specialistais konsultuojasi dažniau, kurie daugiau ugdo SUP turinčių mokinių ir kuriems dažniau kyla ugdymo sunkumų, trūksta kompetencijos.



8 pav. Formos, kuriomis bendradarbiaujama su švietimo pagalbos specialistais (N=205)

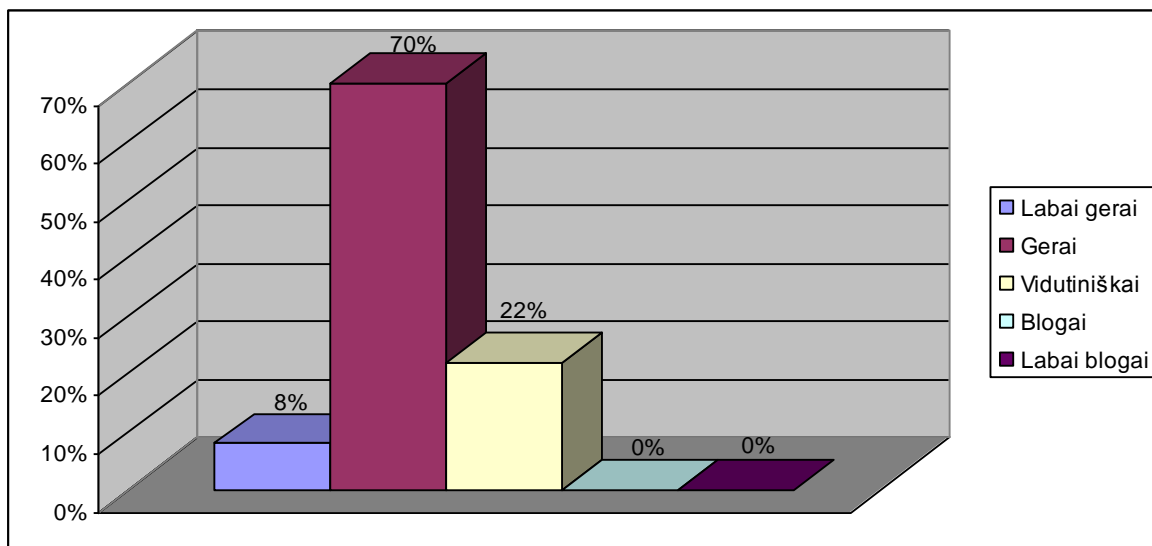
Paaikškėjo, jog daugiausiai, beveik pusė (48%) pedagogų bendradarbiauja su švietimo pagalbos specialistais dėl SUP turinčių mokinių ugdymo individualių konsultacijų metu. Kiek mažiau – 32% bendradarbiauja mokyklos VGK posėdžių metu, 16% susirašinėja el.paštu. 4% prie atsakymo “Kita” pažymėjo, jog bendradarbiauja, kuomet švietimo pagalbos specialistai kartu su vadovais stebi SUP mokinių ugdymą pamokų metu ir analizuoja SUP mokinių ugdymą aptarimų metu, taip pat bendradarbiauja pasitarimų metu ir konsultuojasi telefonu, kuomet iškyla probleminių klausimų.

2.5. SUP turinčių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje



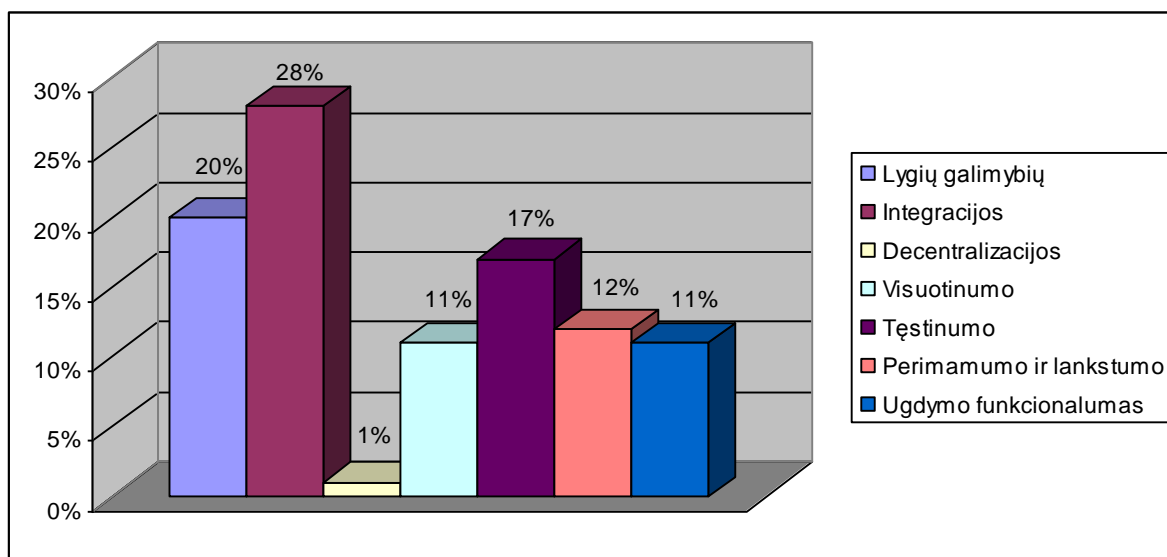
9 pav. SUP turintys mokiniai ugdomi (N=205)

Bendrojo lavinimo mokyklose daugiausiai - 74% SUP turinčių mokinių yra ugdomi visiškos integracijos būdu, tai yra, jog jie ugdomi kartu su bendraamžiais klasėse ir taip bendrojo lavinimo mokyklos įgyvendina svarbiausią mokyklos visiems principą – vaikų ugdymą kartu. 14% SUP turinčių mokinių ugdymo paslaugos yra teikiamos namuose. Mažiausiai - 12% mokinių yra ugdomi dalinės integracijos būdu, kuomet bendrojo lavinimo mokyklose yra įsteigiamos specialiosios klasės.



10 pav. SUP mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje vertinimas (N=205)

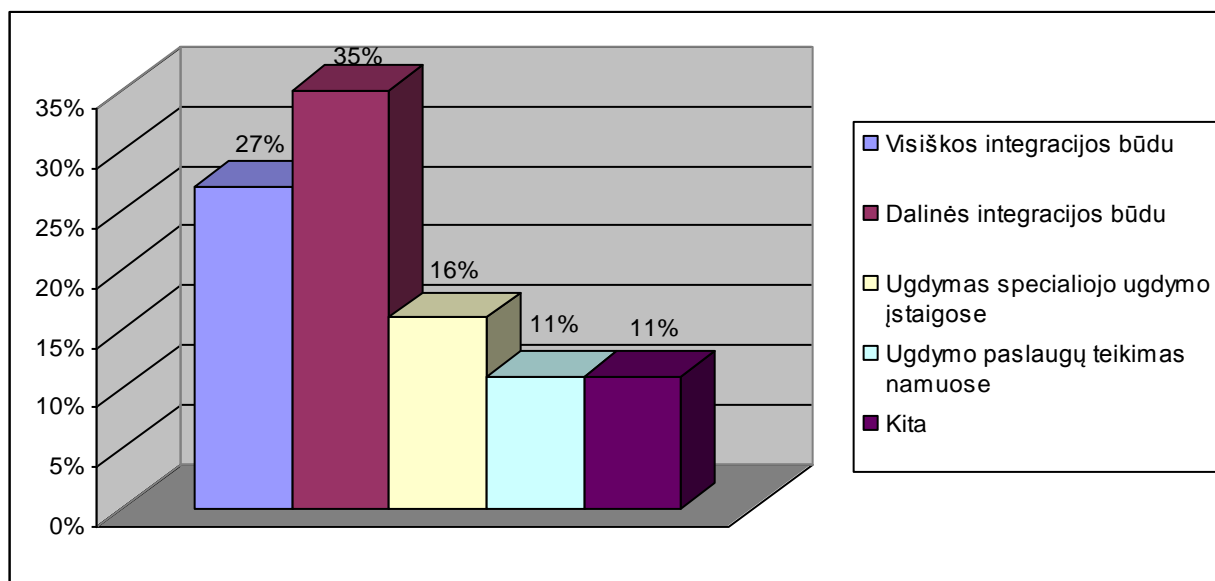
Pedagogai gerai (70%) vertina SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. 22% vertina vidutiniškai ir mažiausiai – 8% vertina labai gerai. Blogai ir labai blogai vertinančių SUP ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje respondentų nebuvo. Apibendrinant rezultatus, pastebima, jog dar reikia tobulinti SUP mokinių ugdymo organizavimą bendrojo lavinimo mokyklose.



11 pav. Efektyviausiai užtikrinami specialiojo ugdymo principai (N=205)

Specialusis ugdymas įgyvendinamas vadovaujantis bendraisiais Lietuvos švietimo ir šiais, 11 paveiksle, pateiktais atskiraisiais specialiojo ugdymo principais. Pedagogų nuomone ugdant SUP turinčius mokinius efektyviausiai – 28% yra užtikrinamas integracijos principas, 20% - lygių

galimybių. Kiek mažiau - 17% yra užtikrinamas tęstinumo principas. Tik 12% mano, jog mokyklose yra užtikrinamas perimamumo ir lankstumo principas, 11% - visuotinio ir ugdymo funkcionalumo principas. Mažiausiai – 1% mano, jog bendrojo lavinimo mokyklose ugdant SUP turinčius mokinius yra užtikrinamas decentralizacijos principas. Galima teigi, jog šeimos, visuomenės bei vietos savivaldos institucijų dalyvavimas pedagogų nuomone, nėra efektyviai užtikrinamas ugdant SUP asmenis bendrojo lavinimo mokyklose.

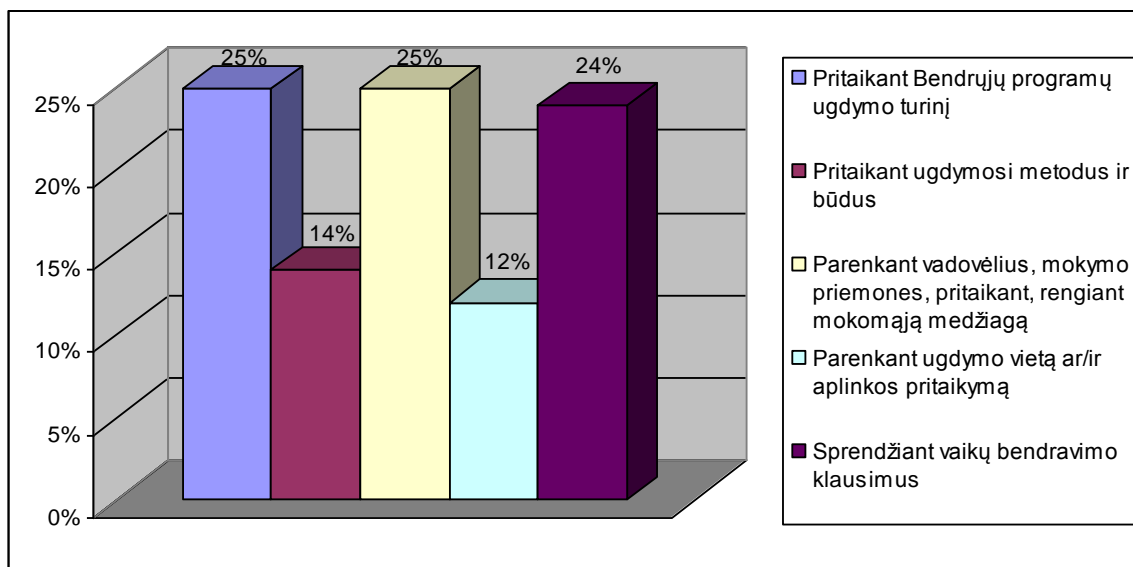


12 pav. SUP turinčių mokinių efektyviausias ugdymas (N=205)

Pedagogų nuomone efektyviausiai - 35% ugdyti SUP turinčius mokinius dalinės integracijos būdu. Kiek mažiau – 27% pedagogų mano, jog visiškos integracijos būdu. Atsižvelgiant į šių respondentų nuomone, galima teigti, jog bendrojo lavinimo mokyklos yra pasirengusios ugdyti SUP turinčius mokinius, tačiau norėtų, kad jų ugdymas vyktų atskirose specialiosiose klasėse. 16% mano, jog SUP turintiems mokiniams efektyviausiai ugdymas būtų užtikrinamas specialiojo ugdymo įstaigose. Galima teigti, jog jų nuomone, mokyklos nėra tinkamai pasirengusios organizuoti ir ugdyti SUP turinčius mokinius. 11% respondentų mano, jog efektyviausias ugdymas vyktų paslaugas teikiant namuose. Taip pat 11% prie atsakymo „Kita“ pažymėjo, jog per lėta įstatymams mokyklos požiūriu į SUP turinčius mokinius kaita; efektyviausiai ugdymas būtų užtikrinamas atsižvelgiant į mokinių SUP grupes; pedagogų nuomone bendrojo lavinimo mokyklose reikia ugdyti tik nedidelių SUP turinčius mokinius, vidutinius SUP ir didesnių SUP lygių mokinius ugdyti specialiosiose įstaigose; kiti pedagogai mano, jog tai labai individualu ir vienam mokiniui gali pasiteisinti ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje, kitam mokiniui ne; vaikų skaičius, turinčių SUP daugėja, todėl

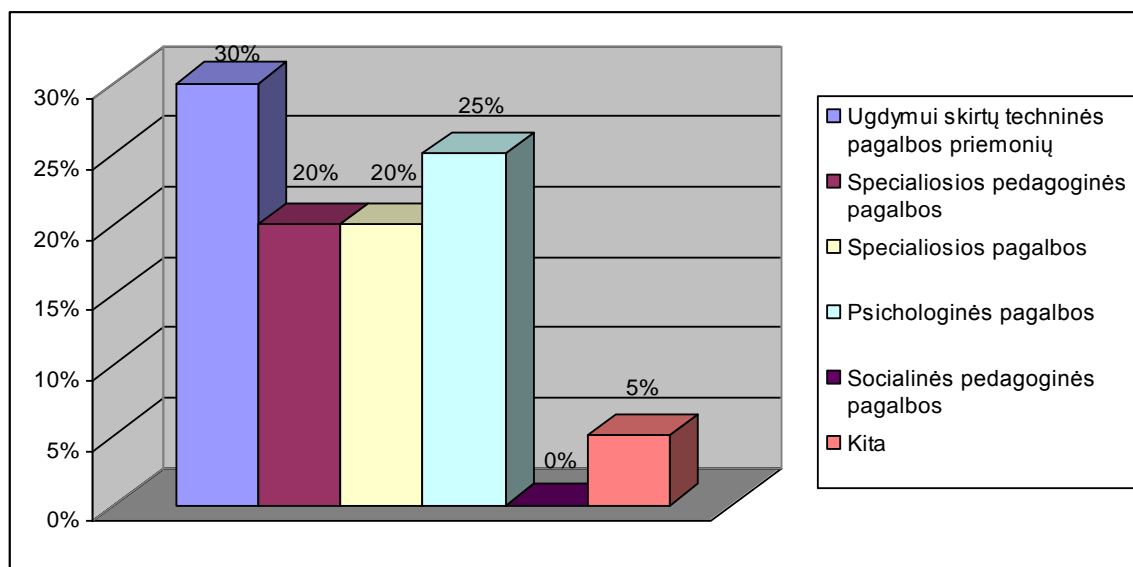
klasėje turėtų būti 1-3 mokiniai ugdomi visiškos integracijos būdu; bendrojo lavinimo mokykloje turėtų būti ugdomi daugiausiai vidutinius SUP turintys mokiniai.

2.6. Problemos kylančios ugdant SUP turinčius mokinius



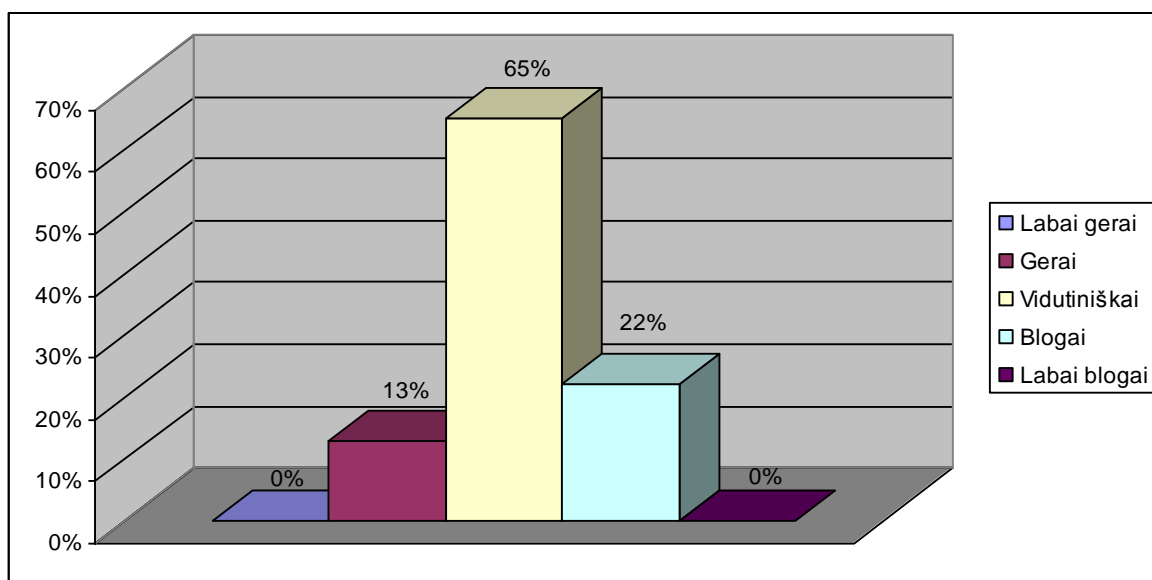
13 pav. Sunkumai kylantys ugdant SUP turinčius mokinius (N=205)

Diagramoje (13 pav.) pateikiami duomenys apie pedagogams kylančius sunkumus ugdant SUP turinčius mokinius. Daugiausiai - 25% respondentų patiria sunkumų pritaikant Bendrųjų programų ugdymo turinį ir parenkant vadovėlius, mokymo priemones, pritaikant, rengiant mokomąją medžiagą SUP turintiems mokiniams. 24% pedagogų kyla sunkumų sprendžiant vaikų bendravimo klausimus. Mažiau - 14% sunkumų patiria pritaikant ugdymosi metodus ir būdus ir mažiausiai – 12% problemų pedagogams kyla parenkant ugdymo vietą ar/ir aplinkos pritaikymą.



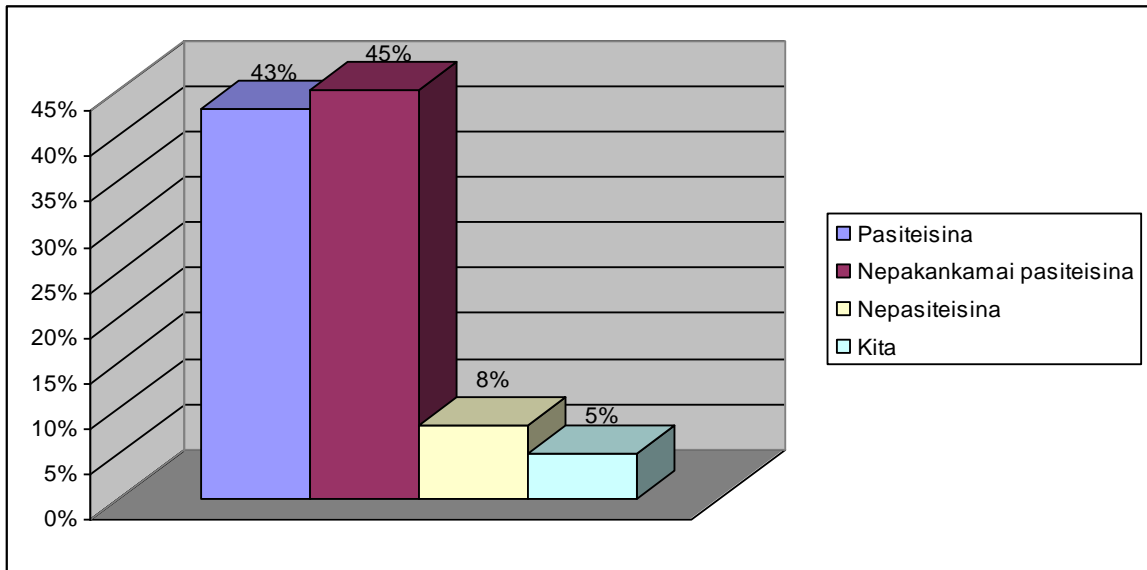
14 pav. Pagalbos reikmių trūkumas (N=205)

Bendrojo lavinimo mokyklose ugdant SUP turinčius mokinius trūksta įvairių pagalbos reikmių. Daugiausiai – 30% pedagogams trūksta ugdymui skirtų techninės pagalbos priemonių. 25% trūksta psichologinės pagalbos. 20% trūksta specialiosios pedagoginės pagalbos (t.y. logopedo ir specialiojo pedagogo) ir specialiosios pagalbos (t.y. mokytojo padėjėjo ir gestų kalbos vertėjo). Nė vienam pedagogui bendrojo lavinimo mokykloje netrūksta socialinės pedagoginės pagalbos. Prie atsakymo „Kita“ (5%) pedagogai atsakė, jog pagalbos reikmių mokykloje netrūksta; trūksta švietimo pagalbos specialistų etatų, jog efektyviau galėtų teikti pagalbą SUP turintiems mokiniams; trūksta mokytojų motyvacijos; būtina pedagogų kartų spartesnė kaita; trūksta mokomųjų priemonių; mokykloje yra visi specialistai, tačiau norint teikti efektyvią pagalbą reikėtų mažinti SUP mokinių skaičių.



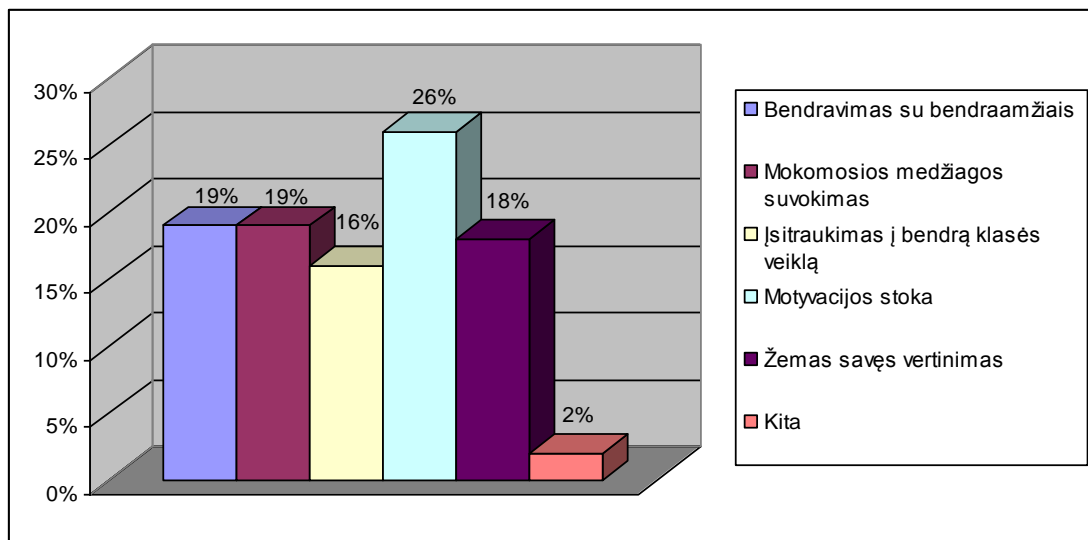
15 pav. Tėvų įsitraukimas į SUP turinčių mokinių ugdymą (N=205)

Atsižvelgiant į 15 paveiksle pateiktus duomenis, kaip pedagogai vertina tėvų įsitraukimą į SUP turinčių mokinių ugdymą matoma, jog daugiausiai – 65% pedagogų tėvų įsitraukimą vertina vidutiniškai. 22% vertina blogai ir tik 13% pedagogų tėvų įsitraukimą vertina gerai. Nė vienas pedagogas tėvų įsitraukimo į SUP turinčių mokinių ugdymą nevertina labai gerai ir labai blogai. Galima teigti, jog tėvai su pedagogais ugdant SUP turinčius mokinius bendradarbiauja mažai, o tai turi įtakos efektyvesniam SUP turinčių mokinių ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje. Tėvų įsitraukimas turi labai didelę svarbą norint pasiekti geresnių ugdymo(si) rezultatų.



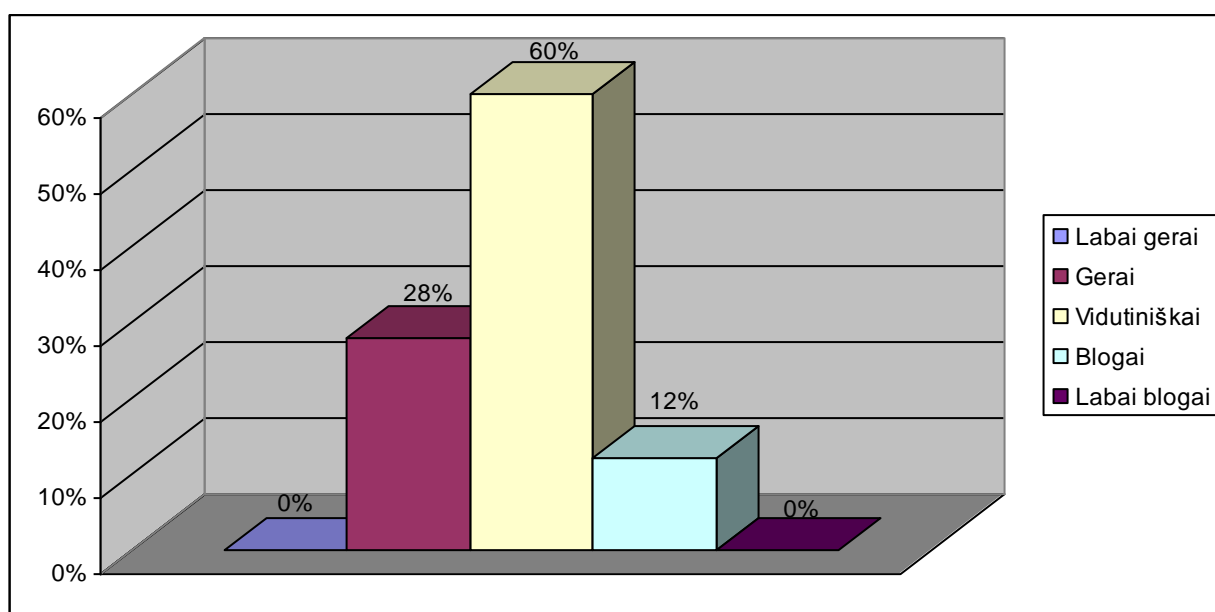
16 pav. SUP turinčių mokinių integracija bendrojo lavinimo mokykloje (N=205)

Pedagogų nuomonė ar pasiteisina SUP turinčių mokinių integracija bendrojo lavinimo mokykloje pateikiama 16 paveiksle. 45% mano, jog nepakankamai pasiteisina, kiek mažiau – 43% mano, kad pasiteisina. Nedaugelio - 8% nuomone, SUP turinčių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje nepasiteisina. 5% prie atsakymo „Kita“ pažymėjo, jog mokinių integracija pasiteisina, kuomet SUP turintys mokiniai nekelia grėsmės kitiems mokiniams (t.y. turintys emocijų ir/ar elgesio sutrikimų); nepasiteisina kuomet mokykloje yra specialistų trūkumas; dažnai nepasiteisina, nes nėra visiškai pasiruošta SUP mokinių integracijai, t.y. nepritaikytos patalpos, mokytojų, kitų mokinių, tėvų nepalankios nuostatos apie SUP turinčius mokinius, SUP turinčių mokinių lyginimas su bendrojo lavinimo mokiniu; per didelis SUP mokinių skaičius klasėje (6-8, turėtų būti 1-3).



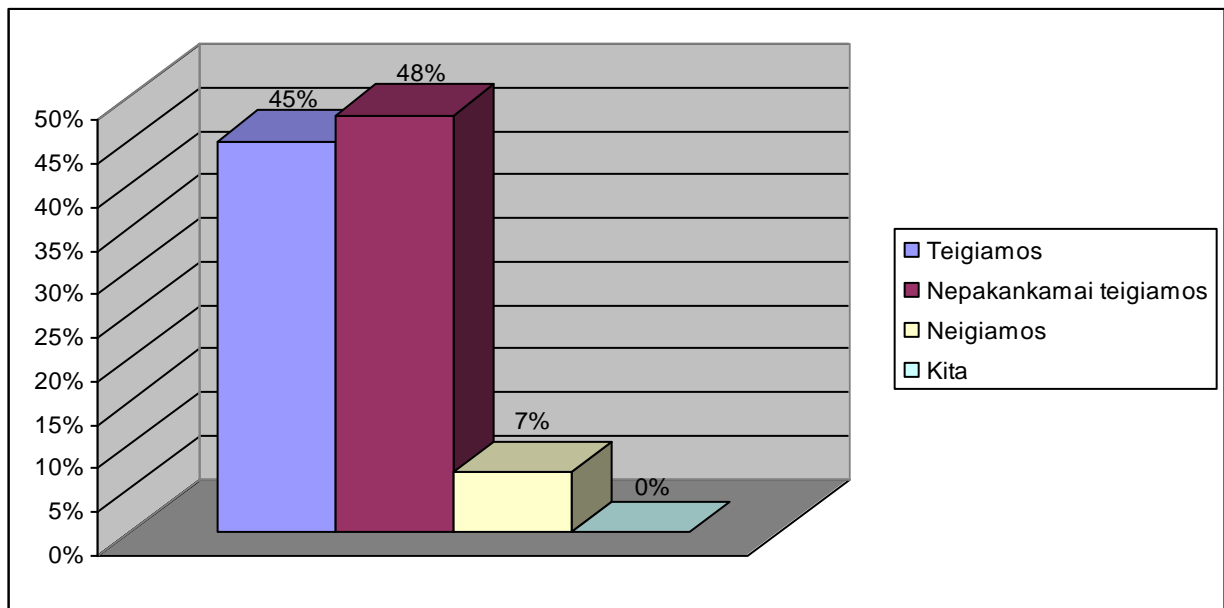
17 pav. Problemos kylančios SUP turintiems mokiniams (N=205)

Pateiktame 17 paveiksle matoma, pedagogų nuomonė, kokių didžiausių problemų kyla SUP turintiems mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje. Daugiausiai (26%) problemų SUP mokiniams pedagogų nuomone, kyla dėl motyvacijos stokos, galbūt dėl pasitikėjimo savimi ir savo jėgomis. 19% mano, jog daugiausiai problemų kyla bendraujant su bendraamžiais ir suvokiant mokomąją medžiagą. Kiek mažiau - 18% mano, jog SUP mokiniai pernelyg žemai save vertina ir 16% pedagogų mano, jog didžiausios problemos kyla įsitraukiant į bendrą klasės veiklą. 2% - prie atsakymo “Kita” įrašė, jog SUP turintys mokiniai per aukštai save vertina; neigiamas mokytojų požiūris į SUP turinčius mokinius.



18 pav. Kitų mokinių reagavimas į SUP turinčių mokinių ugdymą (N=205)

Diagramoje matoma, pedagogų nuomonė, kaip reaguoja mokiniai į SUP turinčių bendraamžių integraciją bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenėje. Dauguma (60%) pedagogų nuomone, mokiniai reaguoja vidutiniškai, 28% - gerai ir 12% blogai. Nė vienas pedagogas nemano, jog mokiniai į SUP turinčių bendraamžių integraciją bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenėje reaguoja labai gerai ir labai blogai. Atsižvelgiant į rezultatus galima teigti, jog tokios nuomonės pasiskirstė pagal tai kokių SUP grupių mokiniai mokosi mokykloje; kiek klasėje yra ugdoma SUP turinčių mokinių, taip pat atsižvelgiant į SUP turinčio mokinio sutrikimą ir ar jis nekelia grėsmės ir problemų mokantis kitiems mokiniams.



19 pav. **Pedagogų nuostatos SUP turinčių mokinių atžvilgiu (N=250)**

Daugiausiai – 48% respondentų nuomone, vyrauja nepakankamai teigiamos pedagogų nuostatos SUP turinčių mokinių atžvilgiu bendrojo lavinimo mokykloje. Kiek mažiau 45% mano, jog vyrauja teigiamos pedagogų nuostatos. Mažiausiai – 7% nuomone, vyrauja neigiamos nuostatos SUP turinčių mokinių atžvilgiu. Apibendrinus rezultatus, galima teigti, kad pedagogų nuostatos nepakankamai teigiamos, nes jiems kyla problemų, sunkumų organizuojant SUP turinčių mokinių ugdymą, taip pat trūksta kompetencijų. Šie mokiniai reikalauja išskirtinio dėmesio, kuriems kiekvieną pamoką reikalinga individuali pedagogo pagalba. Šie mokiniai pedagogams dažnai yra problema ir jie nenori jų ugdyti ar nori, jog būtų sumažinamas SUP mokinių skaičius klasėje (1-3 SUP mokiniai). Taip pat reikšmės turi koks SUP mokinių lygis, nes pedagogai teigė, jog bendrojo lavinimo mokyklose turėtų būti ugdomi mokiniai turintys nedidelius SUP ar vidutinius SUP, bet ne didesnius.

Pedagogų siūlymai, ką derėtų tobulinti SUP turinčius mokinius integruojant bendrojo lavinimo mokykloje:

- Keisti visų pedagogų požiūrį, nuostatas į SUP turinčius mokinius, pedagogai įžvelgia negeranoriškumą, neprofesionalumą ugdant SUP mokinius. Juos siūlo aktyviau, geranoriškiau integruoti bendrojo lavinimo mokyklose.
- Daugiau mokytojo padėjėjų etatų bendrojo lavinimo mokyklose, taip būtų užtikrinama nuolatinė specialioji pagalba (per visas pamokas).
- Suprasti specialiųjų pedagogų reikalingumą mokykloje, ne visi pedagogai supranta specialiojo pedagogo funkcijas.

- Nereikalauti iš SUP turinčių mokinių, kuriems yra individualizuotos ugdymo programos, tokių rezultatų, kaip ir iš visų kitų mokinių klasėje besimokančių pagal Bendrąją ugdymo programą.
- Tobulinti teisinės bazės įstatymus dėl PUPP organizavimo ir vykdymo SUP turintiems mokiniams.
- Daugiau naujesnės metodinės medžiagos apie Bendrųjų ugdymo programų pritaikymą, individualizavimą; didinti finansavimą literatūrai apie SUP turinčių mokinių ugdymo organizavimą, naujesnėms mokomosioms priemonėms.
- Įsteigti mokyklose pilnus etatus skirtus visiems švietimo pagalbos specialistams. Pagal turimų valandų skaičių specialistams nepakanka laiko skirti pagalbą visiems bendrojo lavinimo mokykloje esantiems SUP mokiniams.
- Sistemingesnio, nuoseklesnio ir atsakingesnio Pedagoginių psichologinių tarnybų bendradarbiavimo su bendrojo lavinimo mokyklomis.
- SUP turinčius mokinius ugdyti atskirose klasėse arba specialiojo ugdymo įstaigose.
- Daugiau psichologo bendradarbiavimo su klasės vadovais ir mokinių tėvais.
- Dažniau bendradarbiauti su SUP mokinių tėvais, teikti daugiau informacijos apie SUP turinčių mokinių ugdymą, jiems teikiamą specialistų pagalbą.
- Per didelė naujų įstatymų įvairovė vienu metu. Pakeisti įstatymus į senus, jog programos būtų aiškios, kaip buvo – modifikuotos ir adaptuotos.
- Mažinti SUP turinčių mokinių skaičių klasėse, išskaidyti į kitas klases, jog klasėje būtų 1-3 SUP mokiniai.
- Specialistai, teikiantys švietimo pagalbą SUP turintiems mokiniams turėtų organizuoti tėvams ir mokyklos bendruomenei daugiau konferencijų, seminarų, vakaronių.

IŠVADOS

1. Atlikus mokslinę literatūros analizę, išsiaiškinta, kad efekyvus SUP turinčių mokinių ugdymo organizavimas priklauso nuo kiekvieno darbuotojo darbo efektyvumo ir darbo komandoje sėkmės siekiant bendrų ugdymo tikslų. Svarbu, jog pedagogai pozityviai vertintų vis didėjantį SUP mokinių skaičių bendrojo lavinimo mokyklose. Bendrojo lavinimo mokyklose ugdant SUP turinčius mokinius turi būti užtikrinami bendrieji Lietuvos švietimo ir atskirieji specialiojo ugdymo principai. Pedagogai turi nuolat kelti kvalifikaciją/kompetenciją, būti tinkamai pasirengę ugdyti SUP turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje. Ugdant SUP turinčius mokinius labai svarbus tampa kompleksinės pagalbos organizavimas.
2. Atliekant anketinę apklausą, išsiaiškinta, jog visi pedagogai bendradarbiauja ir konsultuojasi su švietimo pagalbos specialistais. Dauguma pedagogų konsultuojasi dažnai – kelis kartus per savaitę ir kelis kartus per mėnesį. Dažniausiai pedagogai bendradarbiauja individualių konsultacijų ir V GK posėdžių metu. Švietimo pagalbos specialistų – socialinio pedagogo, ir logopedo teikiamą pagalbą SUP turintiems mokiniams pedagogai vertina geriausiai, tačiau gerai vertina ir specialiojo pedagogo, psichologo teikiamą pagalbą. Toks pagalbos vertinimas pasiskirstė atsižvelgiant į tai, jog mokyklose yra švietimo pagalbos specialistų etatų trūkumas, o SUP turinčių mokinių skaičius mokyklose nuolat didėja. Švietimo pagalbos specialistai teigia, jog negali visiems SUP turintiems mokiniams užtikrinti efektyvios kompleksinės pagalbos organizavimo.
3. Bendrojo lavinimo mokyklose SUP turintys mokiniai daugiausiai yra ugdomi visiškos integracijos būdu. Pedagogai jų ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose vertina gerai ir mano, jog efektyviausiai yra užtikrinami integracijos ir lygių galimybių specialiojo ugdymo principai. Pedagogų nuomone, nepakankamai pasiteisina SUP mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose, taip pat jie mano, jog mokykloje vyrauja nepakankamai teigiamos pedagogų nuostatos SUP turinčių mokinių atžvilgiu. Jų nuomone, ugdymas būtų efektyviausias, jeigu SUP mokiniai būtų ugdomi dalinės integracijos būdu, tai, jog mokiniai būtų ugdomi mokyklose įsteigtose specialiosiose klasėse. Tėvų įsitraukimą į SUP mokinių ugdymo procesą pedagogai vertina vidutiniškai, jie pastebi, jog trūksta tėvų motyvacijos. Pedagogai mano, jog kiti mokiniai į SUP turinčių mokinių integraciją mokyklos bendruomenėje taip pat reaguoja vidutiniškai.

4. Atskleisti sunkumai, kylantys pedagogams, ugdant SUP turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokyklose. Didžioji dalis pedagogų nurodė, jog daugiausiai problemų kyla organizuojant SUP turinčių mokinių ugdymą. Pedagogai patiria sunkumų pritaikant Bendrųjų ugdymo programų turinį, parenkant vadovėlius, mokymo priemones, pritaikant, rengiant mokomąją medžiagą, sprendžiant vaikų bendravimo klausimus. Jų nuomone, labiausiai mokyklose trūksta ugdymui skirtų techninės pagalbos ir metodinių priemonių. Dauguma pedagogų teigia, jog mokyklose trūksta specialistų, teikiančių pagalbą mokiniui, mokyklose ypač trūksta mokytojo padėjėjų. Problemų kyla bendradarbiaujant su SUP turinčių mokinių tėvais, menkas tėvų įsitraukimas į mokinių ugdymą, motyvacijos stoka. Pedagogai pastebi, jog lengviau būtų dirbti, jeigu keistųsi pedagogų ir tėvų nuostatos, požiūris į SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose.
5. Hipotezė pasitvirtino tik iš dalies, pedagogai gerai vertina SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose, švietimo pagalbos specialistų teikiamą pagalbą SUP turintiems mokiniams. Pažymi, jog bendrojo lavinimo mokyklose yra užtikrinami visi specialiojo ugdymo principai ir mano, jog efektyviausias SUP mokinių ugdymas vykta dalinės integracijos ir visiškos integracijos būdu. Tačiau jų nuomone, nepakankamai pasiteisina SUP mokinių integracija bendrojo lavinimo mokyklose ir mokyklose vyrauja nepakankamai teigiamos pedagogų nuostatos į SUP mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Tai reiškia, jog dar reikia efektyvinti ir tobulinti SUP turinčių mokinių ugdymo organizavimą bendrojo lavinimo mokyklose.

REKOMENDACIJOS

1. Užtikrinti tinkamą pedagogų – pradinių klasių ir dalykų mokytojų pasirengimą ugdyti SUP turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokyklose. Pedagogai turi kelti kvalifikaciją seminaruose, kursuose, konferencijose, projektuose, turi keisti požiūrį į SUP turinčius mokinius, įgyti trūkstamų kompetencijų darbui su SUP turinčiais mokiniais bendrojo lavinimo mokyklose.
2. Pedagogai turėtų išsamiau išsinagrinėti naujausius švietimo dokumentus susijusius su SUP turinčių mokinių ugdymo organizavimu; jų grupių nustatymo ir skirstymo į lygius tvarka, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos teikimu; Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimu; SUP turinčių mokinių įvertinimu ir specialiojo ugdymo skyrimu; VGK darbo organizavimu ir kt. Taip pat daugiau pasidomėti išleistomis Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijomis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymui (2007; 2010) ir kita naujausia metodine medžiaga.
3. SUP turintiems mokiniams efektyvesnę ugdymą užtikrinti didinant finansavimą bendrojo lavinimo mokyklose, kurios įsteigtų specialistų, teikiančių pagalbą mokiniams etatus, pagal mokykloje esančių SUP mokinių skaičių. Tuomet būtų teikiama kompleksinė pagalba ir ji būtų efektyvesnė ir veiksmingesnė.
4. Dažniau bendradarbiauti su SUP turinčių mokinių tėvais. Motyvuoti, įtraukti juos į SUP mokinių ugdymą. Daugiau informacijos apie mokinių ugdymą turėtų teikti švietimo pagalbos specialistai, dalykų mokytojai, klasių vadovai. Efektyvinti bendradarbiavimą organizuojant seminarus tėvams, įtraukti švietimo pagalbos specialistus į tėvų susirinkimus.
5. Daugiau informacijos teikti kitų mokinių tėvams ir mokiniams apie SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Stengtis keisti jų neigiamą požiūrį ir nuostatas į šių mokinių ugdymą. Dažniau organizuoti bendrus šeimų renginius mokyklose. Taip mažinant SUP turinčių mokinių atskirtį ir užtikrinant lygias galimybes visiems.
6. Mažinti SUP turinčių mokinių skaičių klasėse, atsižvelgiant į mokinio SUP lygį. SUP mokiniai turėtų būti tolygiai išskirstyti to paties koncentro lygyje į kitas klases.

LITERATŪRA

1. Aidukienė, T. (2009). *Teisingumo švietime misija – mokykla visiems*. [Žiūrėta 2012-12-01].
Prieiga per internetą:
<http://www.smm.lt/strategija/docs/vssi/090219/2%20sekcija/taidukiene_2009-02-19_VPU.pdf>
2. Ališauskas A., Ališauskienė S., Gerulaitis D. ir kt. (2008). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis bendrojo lavinimo mokyklose. *Specialusis ugdymas*. 1 (18), p. 124-136.
3. Ališauskas A., Ališauskienė S., Gerulaitis D. ir kt. (2008). Ugdymo proceso dalyvių pasitenkinimas psichologine, specialiaja pedaogine ir specialiaja pagalba. *Specialusis ugdymas*. 2 (19), p. 92-101.
4. Ališauskas A., Ališauskienė S., Kairienė D.(2011). Mokinių specialiųjų poreikių tenkinimas inkluzinio udymo kontekste: Jungtinės karalystės patirtis. *Specialusis ugdymas*. 1 (24), p. 75-90.
5. Ališauskas A., Gerulaitis D., Miltenienė L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*. 1 (24), p. 105-116.
6. Ališauskas A., Gudonis V., Rusteika M. (2011). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: mokinių ir mokytojų požiūris. *Pedagogika*. 101, p. 91-97.
7. Ališauskas A., Kaffemanienė I., Melienė R. ir kt. (2011). Inkluzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas*. 2 (25), p.113-127.
8. Ališauskas A., Klizaitė J.(2010). Būsimų pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius udymo(si) poreikius. *Specialusis udymas*. 1 (22), p. 40-49.
9. Ališauskas A., Rusteika M. (2008). Specialiojo pedagogo funkcijų bendrojo lavinimo mokykloje analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 2 (18), p. 17-23.
10. Ališauskas, A. (2003). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo (si) poreikių pažinimas ir įvertinimas. J. Ambrukaitis (Red.). Specialiojo ugdymo pagrindai (p. 219). Šiauliai:Šiaulių universiteto leidykla.
11. Ambrukaitis J. (2005). *Specialiojo udymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Ambrukaitis J., Ališauskas A., Labinienė R. ir kt. (Red.) (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

13. Ambrukaitis J., Ruškus J., Bagdonienė V. ir kt. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės identifikavimas. *Specialusis ugdymas*. 2 (9), p. 61 – 72.
14. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Žvirblių takas*, (2), 114-123.
15. Babinskienė, A. (2006). *Darbuotojų kvalifikacija ir trūkumas*. [Žiūrėta 2012-12-01]. Prieiga per internetą: <www.biciulyste.lt>
16. Bagdonas A., Jucevičienė P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai*. 4 (25), p. 95-100.
17. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V. ir kt. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai. [Žiūrėta 2012-11-04]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc.>
18. Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. Tyrimo ataskaita. [Žiūrėta 2012-12-02] Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai_sb.htm>
19. Barkauskaitė, M. (2005). *Pedagogų rengimas: Tradicijos ir kaita*. Pedagogika, 79, p.11-16.
20. Baršauskienė V., Janulevičiūtė B. (1999). *Žmogiškieji santykiai*. Kaunas: Technologija
21. Boddi D., Peiton R.(1999). *Osnovi menedžmenta*. Sankt-Peterburg: Piter.
22. Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, (3), 179-194.
23. Cherniss C, Goleman D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations.
24. Čižienė, I. (2006). Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas Lietuvoje. *Integruotas specialiųjų poreikių mokinių ugdymas ir projekto patirtis: mokslinė – praktinė konferencija*. (p. 8-11). Šiauliai.
25. Dabrišienė, V., Narkevičienė B. (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*. 1 (8), p. 104-114.
26. Evensas P., Sabaliauskienė R. (2010). Lietuvos kelias inkluzinio ugdymo link. *Specialusis ugdymas*. 2 (23), p. 158-166.
27. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektyvus mokyklos valdymas*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.

28. Fastingas R. B. (2010). Inkluzija paremtas adaptuoto mokymo konceptas: Norvegijos iššūkių apžvalga. *Specialusis ugdymas*. 1 (22), p. 170-178.
29. Galkienė A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
30. Geležinienė R., Vasiliauskienė L., Vyšniauskienė A. (2011). Ugdymo diferencijavimas, atsižvelgiant į skirtingus mokinių ugdymosi poreikius bei gebėjimus, p. 115-136. *Mokomės kartu*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams.
31. Gevorgianienė V. (2003). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje straipsnių rinkinys Šiaurės ir Baltijos šalių projektas "Mokykla visiems"*. Vilnius.
32. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas
33. Kasparavičienė G., Sabaliauskienė R., Rimkienė R. (2002). *Jūs ne vieni: šeimoms auginančioms specialiųjų poreikių vaikus*. Vilnius: Garnelis.
34. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius*. Vilnius: ViaRecta.
35. Kiušaitė J., Dubauskaitė R. (2010). Įvairių visuomenės grupių integracija. Socialinis ugdymas. 11 (22), p. 44-134.
36. Labinienė R., Aidukienė T., Christensen F. (Sud.) (2003). „Mokykla visiems“ kuriame šiandien. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius.
37. Labinienė R., Aidukienė T., Kvedarienė J. ir kt. (Sud.) (2003). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės*. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius.
38. Labinienė, R. (2009). Specialiųjų poreikių mokinių ugdymo plėtros galimybės apskričių reformos kontekste. [Žiūrėta 2012-12-01]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/veikla/docs/renginiai/091126/R%20Labiniene-%20Birst.pdf>>
39. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas* (2011). Vilnius.
40. *Lietuvos Respublikos valstybės ilgalaikės raidos strategija* (2002). Vilnius.
41. *Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai* (2003). Vilnius
42. Mažylienė A. (2011). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje, p. 7-31. Gutauskienė R., Mažylienė A., Tumelienė R. ir kt. (Sud.) (2011). *Inkluzinis ugdymas ir pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams.

43. Miltenienė L. (2008). Vaiko dalyvavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*. 1 (18), p.179-190.
44. Miltenienė L. (2010). Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje. *Specialusis ugdymas*. 2 (23), p. 116-126.
45. Miltenienė L., Melienė R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkliuzinio ugdymo kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*. 1 (22), p. 133-140.
46. Miltenienė, L. (2006). Mokyklos vadovų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integruotą ugdymą. *Žvirblių takas*, (2), 19-26.
47. Modulis švietimo vadyba (2006). Metodinė medžiaga: studento ir dėstytojo knyga. Šiaulių universitetas. Šiauliai.
48. *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas* (2011). Vilnius.
49. Petrikenė, Z., S. (2004). Ugdymo turinio pradinėse klasėse integravimo išgalės. [Žiūrėta 2012-12-01]. Prieiga per internetą: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/elvpu/35061.pdf>>
50. Rusteika M. (2010). Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, veiksmingas mokymasis: teoriniai modeliai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 4 (29), p. 61-66.
51. Specialiajame ugdymas Europoje. 2 tomas (2006). *Švietimo paslaugų teikimo ypatumai: teminė publikacija*. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
52. *Specialiojo ugdymo įstatymas* (1998). Vilnius
53. *Specialiosios pedagoginės pagalbos aprašas* (2011). Vilnius
54. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius.
55. Stulpinas T. (2003). Ugdymo principai, p. 107-160. Ambrukaitis J., Ališauskas A., Labiniene R. ir kt. (Red.) (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
56. Suruntaitė D. (2010). Individualaus ir visuomeninio ugdymo dermė: iš Lietuvos švietimo patirties. *Pedagogika*. 99, p. 14-21.
57. Špokienė R. (2011). Bendradarbiavimas su mokinio šeima ir jo šeimos narių įtraukimas į kompleksinės pagalbos teikimą, p. 97-137. Gutauskienė R., Mažylienė A., Tumelienė R. ir kt. (Sud.) (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams.
58. Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas (2003). *Mokykla visiems: mokymo priemonių kūrimas: mokymo priemonių neįgaliems mokiniams kūrimo gairės*. Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas, Norvegijos Švietimo ministerija.
59. Targamadžė V. (2001). *Švietimo vadyba*. Klaipėda.

60. Trakšelys K. (2010). Besimokančios organizacijos esmė ir nauda: andragogo požiūris. *Pedagogika*. 101, p. 98-101.
61. Tumelienė R. (2011). Kompleksinės pagalbos organizavimas mokykloje, p. 55-95. Gutauskienė R., Mažylienė A., Tumelienė R. ir kt. (Sud.) (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams.
62. Tvinnereim R. (2003). Inkluzinis ugdymas – Šiaurės šalių perspektyva, p. 18-23. Labinienė R., Aidukienė T., Kvedarienė J. ir kt. (Sud.) (2003). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius.
63. *Vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas* (2011). Vilnius.

PRIEDAI