

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiųjų poreikių vaikų kūno kultūros pedagogika,
kineziterapija) studijų programa, IV kursas

Simona Daniutė

**INKLIUZINIO UGDYMO SAMPRATA IR PATIRTIS PEDAGOGŲ
POŽIŪRIU**

Bakalauro darbas

*Bakalauro darbo vadovė –
doc. dr. Lina Miltenienė*

2012

Atsižvelgiant į šių dienų aktualijas švietime, šiame bakalauro darbe analizuojami pedagogų inkliuzinio ugdymo patirties ypatumai. Tyrime dalyvavo 107 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai iš skirtingų Lietuvos administracinių vienetų (apskričių, miestų, miestelių bei kaimų).

Naudojant anketinės apklausos bei turinio analizės metodą, tyrime atskleidžiamos sąvokų „inkliuzinis ugdymas“, „mokiniai, turintys specialiųjų poreikių“, „negalia“ sampratos pedagogų požiūriu, identifikuojamos pedagogų nuostatos į inkliuzinį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje bei pedagogams nerimą keliančios situacijos. Taip pat nagrinėjamas pedagogų pasirengimas inkliuziniam ugdymui bendro tipo klasėje, išskiriant sėkmės veiksnius bei problemas.

Tyrimu nustatyta, jog pedagogų inkliuzinio ugdymo samprata netiksli. Apklaustųjų pedagogų tarpe inkliuzinis ugdymas dažniausiai tapatinamas su integruotu ugdymu. Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių samprata yra kur kas tikslesnė, kadangi pedagogai specialiuosius poreikius sieja su įvairiais sunkumais, sutrikimais, negalia ar ypatingu gabumu, mokinių specifiniais poreikiais, jiems reikalinga pagalba. Išanalizavus sąvokos „negalia“ pateiktus paaiškinimus, jų turinį, atsiskleidė tai, jog pedagogų negalios samprata remiasi medicininio požiūriu, t.y. negalia siejama su fiziniais ir protiniais sutrikimais, ligomis, kurie apriboja asmens kasdienę veiklą bei sumažina galimybes dalyvauti visuomeniniame gyvenime.

Tiriant pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą, paaiškėjo, jog pedagogai pritaria mokinių, turinčių nežymių sutrikimų ar sunkumų, ugdymui bendrojo tipo klasėje. Tačiau pedagogai yra linkę nepritarti mokinių, turinčių sunkią negalią, inkliuziniam ugdymui. Tyrime identifiкуotos šios pedagogams nerimą keliančios situacijos, susijusios su inkliuzinio ugdymo praktika: darbo krūvio padidėjimas, gebėjimas paskirstyti dėmesį visiems vaikams bei nepakankamos turimos žinios ir gebėjimai, reikalingi ugdant mokinius, turinčius negalią.

Empirinio tyrimo duomenys rodo, jog pedagogai savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, vertina gan aukštai. Pedagogai prie sėkmės veiksnių priskiria gebėjimą bendradarbiauti su kitais specialistais, mokytojais bei tėvais. Taip pat nagrinėjant pedagogų pasirengimą, išryškėjo teisinių žinių apie inkliuzinį ugdymą trūkumas, kuris tyrime įvardijamas kaip akivaizdi problema.

Turinys

Bakalauro darbo santrauka.....	2
Įvadas.....	4
1 skyrius. INKLIUZINIS UGDYMAS – ŠVIETIMO SIEKIAMYBĖ IR IŠŠŪKIS	7
1.1. Inkluzinio ugdymo pagrindiniai aspektai	7
1.1.1. Inkluzinio ugdymo samprata.....	7
1.1.2. Skirtumai tarp „inkluzijos“ ir „integracijos“ sąvokų	11
1.1.3. Inkluzinio ugdymo privalumai ir iššūkiai	14
1.2. Inkluzinį ugdymą reglamentuojanti teisinė bazė	19
1.3. Inkluzinės mokyklos bruožai bei pedagogų vaidmuo tokiose mokyklose	25
2 skyrius. PEDAGOGŲ INKLIUZINIO UGDYMO PATIRTIES YPATUMAI.....	29
2.1. Tyrimo metodika	29
2.2. Tyrimo dalyviai	30
2.3. Inkluzinio ugdymo reali patirtis pedagogų požiūriu	34
2.3.1. Sąvokų „inkluzinis ugdymas“, „mokiniai, turintys specialiųjų poreikių“, „negalia“ samprata pedagogų požiūriu	34
2.3.1.1. Inkluzinio ugdymo samprata: turinio analizės rezultatai	34
2.3.1.2. Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių samprata: turinio analizės rezultatai ...	39
2.3.1.3. Negalios samprata: turinio analizės rezultatai	41
2.3.2. Pedagogų nuostatos į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkluzinį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje.....	43
2.3.3. Pedagogų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendro tipo klasėje	47
Išvados	51
Literatūra	52
Summary	59
Priedai.....	60

Ivadas

Problema ir jos aktualumas. Lietuvos švietimo politika yra pagrįsta Vakarų Europoje priimtais humaniškumo, demokratiškumo principais, normalizacijos, socialinės integracijos ir inkluzijos idėjomis. Akivaizdu, jog po nepriklausomybės atkūrimo Lietuvoje įvyko ir vis dar tebevyksta teigiami teisiniai pokyčiai, susiję su specialiųjų poreikių asmenų ugdymu. Palaipsniui šalyje siekiama užtikrinti lygias galimybes visiems nepaisant žmonių skirtumų bei tai, kad kuo daugiau mokinių ugdytųsi bendrojo lavinimo mokyklose. Kitaip tariant, per pastaruosius dvidešimt metų Lietuvos valstybė perėmė Vakarų Europos bei Skandinavijos šalių vertybes, sukūrė ir kuria gan tvirtus teisinius pagrindus šalies viduje, pasirašė bei ratifikavo daug svarbių tarptautinių dokumentų¹, 2000 m. priimta į Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūrą, įstojo į JTO, į Europos Sąjungą (ES), 1992-1995 m. įsitraukė į tarptautinę programą TEMPUS, į tarptautinį projektą „Mokykla visiems“. Pasak Ewans, Sabaliauskienės (2010), Lietuvos politinė pertvarka, įsitraukimas į Europos šalių bendriją buvo itin reikšmingi neįgalųjų socialinės integracijos bei ugdymo srityse. Ši sparti bei svarbi kaita (pokyčiai) specialiojo ugdymo srityje susijusi su tuo, jog pažangiose Europos šalyse, ne išimtis ir Lietuva, inkluzija tampa vienu svarbiausiu politiniu siekiu bei iššūkiu, atspindinčiu demokratinę visuomenę. Ruškaus (2002) nuomone, iš esmės inkluzija išreiškia patį socialinės integracijos principą – sukurti vienodas sąlygas visiems dalyvauti bet kokioje veikloje.

Atlikus mokslinių šaltinių analizę, paaiškėjo, kad tyrimų analizuojančių integracijos ar inkluzijos procesus tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse, aktualumas nemažėja. Atsiradus galimybei specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP) vaikams ugdytis kartu su bendraamžiais, ypač daug dėmesio buvo imta skirti visuomenės ar tam tikros jos grupės (tėvų, mokyklos vadovų, pedagogų, bendraamžių) požiūrio į šiuos vaikus, į asmenius turinčius negalią, į integruotą ugdymą tyrinėjimams. Būtent pedagogų požiūris į integruotą ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje intensyviai tyrinėjamos maždaug du dešimtmečius. Daug tyrimų yra atlikta tiek užsienio šalyse (Ainsow, 2007; Farrel, 2003; Meijer, 2003; Rose, 2003), tiek ir Lietuvoje (Gudonis, Novogrodskienė, 2000; Kaffemanienė, 2001; Gribačiauskas, Merkys, Ušeckienė, 2002; Adomaitienė, Samsonienė, 2003; Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003; Galkienė, 2003; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Miltenienė, 2004, 2005; Balčiūnas, Kardelis, 2005; Samsonienė, 2006, 2011 ir kt.). Skirtingi Lietuvos autoriai pateikia dviprasmiškas atliktų tyrimų išvadas: vieni autoriai šiuo klausimu pastebėjo teigiamas tendencijas, kiti - neigiamas. Užsienio mokslininkai pabrėžia, kad

¹ LR švietimo įstatymas (1991); LR invalidų socialinės integracijos įstatymas (1991), Salamankos deklaracija (1994), Neįgalųjų socialinės integracijos įstatymas (2005), LR Švietimo pakeitimo įstatymas (2011) ir kt.

inkliuzinio ugdymo sėkmė bei kokybė yra artimai susijusi būtent su mokytojo nuostatomis, požiūriu į mokinius, turinčius SUP (Meijer, 2003a).

Nors mūsų šalyje pedagogų požiūrio į SUP turinčius vaikus, į jų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje tema nėra nauja, tačiau vis dar labai aktuali, kadangi Švietimo ir mokslo ministerijos (ŠMM) statistikos departamento duomenimis mokinių, turinčių SUP ir besimokančių bendrojo ugdymo įstaigose, skaičius vis didėja (2008-2009 m.m. šis skaičius sudarė per 10 % lyginant su bendru mokinių skaičiumi). Tirti veiksnius, susijusius su pedagogų veikla svarbu dar ir dėl to, jog inkliuzijos koncepte ypatingas dėmesys skiriamas pedagogų pasirengimui, kadangi būtent pedagogas ugdymo procese yra vienas pagrindinių aktyvių dalyvių, kuris nuolat kontaktuoja su vaiku. O vienokios ar kitokios jo nuomonės, požiūriai, nuostatos tiesiogiai atsispindi jo organizuojamoje pedagoginėje sąveikoje (Gribačiauskas, Merkys, 2003). Analizuoti pedagogų inkliuzinio ugdymo sampratą paskatino tai, jog naujausioje 2010 Europos Komisijos publikacijoje², apibūdinančioje pedagogo kompetencijas, akcentuojama, jog šiuolaikinis pedagogas turi išmanyti inkliuzinio ugdymo sampratą tiek nacionaliniu, tiek pasauliniu lygmeniu. Tenka konstatuoti, kad iki šiol Lietuvoje trūksta mokslinių tyrimų, kurie konkrečiai atskleistų, kaip bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai supranta „inkliuzinio ugdymo“, „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“, „negalios“ sąvokas? Kaip pakito pedagogų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius SUP? Kokios aktualiausios problemos, nerimą keliančios situacijos, su kuriomis susiduria pedagogai, ugdydami vaikus, turinčius SUP, bendrojo lavinimo mokykloje? Kokie pedagogų inkliuzinės praktikos sėkmės veiksniai? Būtent šie klausimai ir sudarė bakalauro tyrimo problemas turinį.

Tyrimo objektas – Inkliuzinio ugdymo samprata bei inkliuzinio ugdymo patirtis pedagogų požiūriu.

Tyrimo tikslas. Atskleisti pedagogų inkliuzinio ugdymo sampratą bei realią inkliuzinio ugdymo patirtį pedagogų požiūriu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apibūdinti inkliuzinio ugdymo sampratą, remiantis teoriniais ir teisiniais šaltiniais.
2. Atskleisti pedagogų inkliuzinio ugdymo, mokinių, turinčių specialiųjų poreikių ir negalios sampratas.
3. Identifikuoti pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą ir nerimą keliančias situacijas.
4. Išnagrinėti pedagogų pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, nustatant sėkmės veiksnius bei problemas.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė, kiekybinis tyrimas - anketinė apklausa, turinio analizė.

² European Commission. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.

Tyrimo dalyviai – 107 bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai iš skirtingų Lietuvos administracinių vienetų (apskričių, miestų, miestelių bei kaimų).

Bakalauro darbo struktūra. Šį bakalauro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (89 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 7 lentelės, 2 paveikslai. Prieduose pateikiamas anketos pedagogams pavyzdys bei išsami inkliuzinio ugdymo, mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, negalios sampratų turinio analizė. Darbo apimtis – 59 psl.

1 skyrius. INKLIUZINIS UGDYMAS – ŠVIETIMO SIEKIAMYBĖ IR IŠŠŪKIS

1.1. Inkliuzinio ugdymo pagrindiniai aspektai

1.1.1. Inkliuzinio ugdymo samprata

Įvairiuose moksliniuose šaltiniuose skirtingai interpretuojama inkliuzijos, inkliuzinio ugdymo samprata. Šių sąvokų turinys nuo to laiko, kai jos imtos vartoti edukologijoje, kito visose šalyse, kadangi inkliuzinis švietimas yra nuolat besivystantis procesas, kurio tikslas užtikrinti kokybišką švietimą visiems (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009b). Tarptautinių žodžių žodyne inkliuzija (lot. Inclusio – uždarymas) apibūdinama kaip įsiterpimas ar intarpas (Vaitkevičiūtė, 2007). Anot Ruškaus (2002) inkliuzija yra “išvestinė demokratijos idėja, kuri teigia, kad galima būti kartu, kad skirtingi pagal savo intelektualinius, fizinius, psichinius gebėjimus gali mokytis kartu. Inkliuzija dar vadinama įtraukimu arba dalyvavimu (involment), įgalinimu (empowering)” (Ruškus, 2002, p. 114). Inkliuzinis ugdymas prasideda nuo tikėjimo, kad teisė į išsilavinimą yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingos visuomenės pamatas (Open File on Inclusive Education, 2001). Inkliuzinis ugdymas, pagrįstas lygių galimybių, antidiskriminacijos ir visuotinio prieinamumo principais, turi užtikrinti ugdymo kokybę ir teisingumą. Visi įvardyti principai yra vienas nuo kito neatsiejami ir vieni kitus papildantys³. Inkliuzinis ugdymas reikalingas tenkinant visų besimokančiųjų poreikių įvairovę, didinant jų dalyvavimą mokyme, kultūriniame ir bendruomeniniame gyvenime bei mažinant atskirtį švietime. Tai apima pokyčius turinyje, metodus, struktūras ir strategijas. Taip pat skatina bendrą viziją, kuri apima visus vaikus ir įsitikinimą, kad reguliarios sistemos atsakomybė yra ugdyti visus nepaisant jų skirtumų (Equity and Inclusion in Education, 2010). Pasak, Miltenienės, Melienės (2010) inkliuzija ir inkliuzinis ugdymas – tai daugelyje pasaulio valstybių prioritetiškai remiama švietimo kryptis tiek politiniu, tiek praktiniu lygmenimis. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros rekomendacijose nurodoma, jog inkliuzija turi tapti pagrindiniu siekiu švietimo sistemoje, t.y. ugdymas turi tenkinti kiekvieno asmens specialiuosius ugdymosi poreikius bet kuriame ugdymo sistemos lygmenyje (Key Principles for Special Needs Education, 2003).

Boof ir kt. (2000), Armstrong ir kt. (2008) (cit. Gedvilienė, Baužienė, 2010, p. 101) nurodo kelias pagrindines inkliuzinio ugdymo ypatybes:

1. *Inkliuzija* – tai *procesas*, kurio metu dalijamasi savo asmeninėmis vertybėmis ir interpretacijomis, ieškoma kaip susitaikyti ir išmokyti gyventi su skirtumais, o kartu kaip iš jų mokytis.

³ Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010).

2. Inkluzija neatsiejama nuo *kliūčių šalinimo proceso*: prieštaravimai ir kompromisai, sukelti nelygių galimybių, atveria galimybių paiešką, kuri skatina rasti problemų sprendimus.
3. Inkluzinio ugdymo atveju siekiama, kad *kiekvienas vaikas būtų mokomas* ir turėtų pasiekimų.
4. Inkluzinio ugdymo *tikslas* – įtraukti į ugdymą visus vaikus.
5. Inkluzinis ugdymas kuria *inkliuzinę visuomenę*, kurioje svarbiausia – lygių teisių užtikrinimas, žmogaus teisės, socialinis teisingumas, kova už visuomenę be diskriminacijos.

Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO) sąvoką inkluzija apibūdina kaip procesą, kuriame, toleruojamos visų besimokančiųjų skirtybės bei siekiama aktyvaus ugdytinių dalyvavimo mokymosi veikloje, kultūriniame bei socialiniame bendruomenės gyvenime (Guidelines for Inclusion, 2005). Kartais inkluzijos procesas skaidomas į du etapus: pats ugdymo įstaigos rengimasis ugdyti neįgalius vaikus (prekliuzija) ir tikroji inkluzija – neįgalaus vaiko priėmimas (Bagdonas ir kt., 2003). Svarbu tai, jog inkluzijos sąlygomis neapsiribojama vaikų, turinčių nežymių sutrikimų, įtraukimu. Tokiomis sąlygomis visi mokiniai (nepriklausomai nuo jų negalių pobūdžio ar sunkumo) gali lankyti bendrojo lavinimo mokyklas. Vienas pagrindinių siekių inkluziniame ugdyme yra vaiko, turinčio specialiųjų poreikių, bei jo šeimos *įgalinimas*. Įgalinimas - tai kai individai patys kontroliuoja savo gyvenimą: daro pasirinkimus, atitinkamai plėtoja savo atsakomybę už sprendimus ir veiksmus. Įgalinimo turinį apibūdina dialogas ir bendradarbiavimas tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų, vaiko ir tėvų įtraukimas priimant sprendimus, skatinimas dalyvauti veikloje, pasirinkimo galimybės suteikimas. (Ruškus, Ališauskas, Šapelytė, 2006). Svarbu tai, jog tėvai pedagogų tarpe turi būti laikomi privileijuotais partneriais. Samsonienė (2011) pabrėžia, jog ypač svarbu atsižvelgti į tėvų poreikius, sprendžiant specialiojo ugdymo problemas tėvams būtina suteikti balso teisę, nes jiems kaip niekam kitam rūpi vaiko gerovė. Taip pat neįmanoma išspręsti iškilusių problemų, jei pats vaikas aktyviai neįsitraukia į ugdymo procesą (Žičkuvienė, 2003). Todėl kalbant apie inkluziją negalima nepaminti to, kad šioje koncepcijoje skatinamas lygiavertiškumas, tolerancija, socialinis dalyvavimas⁴, bendravimas, bendradarbiavimas⁵, partnerystė. Partnerystė inkluzijos kontekste yra vertinama kaip siekiamybė. Ruškus, Ališauskas, Šapelytė (2006) nurodo, jog vienas svarbiausių partnerystės aspektų yra suprasti, ką ir kiek visi ugdymo(si) proceso dalyviai (vaikai, tėvai, pedagogai, specialistai ir kt.) turi bendra ir kiek jie turi išmokti vieni iš kitų, ji yra grindžiama ne direktyviais santykiais, o lygiaverte

⁴ Socialinis dalyvavimas grindžiamas dalyvių tarpusavio supratimu ir lygiaverčiu įsitraukimu į socialinių individų tapatumą ir vaidmenų stiprinimą plėtojant individualizaciją, aktualizuojant privalumus ir maksimalizuojant potencialą (Ruškus, Mažeikis, 2007).

⁵ Bendradarbiavimas, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, – tai komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo (Miltėnienė, 2005).

interakcine sąveika. Kret (2001) teigimu, mokyklos sau garantuoja sėkmę tik plačiai atsiverdamos mokiniui, jo šeimai, pedagoginei bendruomenei bei visai visuomenei. Deja, bet Lietuvoje tai dar nepakankamai realizuojama.

Ainscow (2007) nagrinėdamas inkliuzijos reikšmę švietime, pateikė įvairių autorių idėjų bendrą kontekstą. Pasak Ainscow, daugelyje šalių inkliuzinis ugdymas vis dar suvokiamas kaip metodas, padedantis aptarnauti vaikus su negale bendro ugdymo aplinkoje. Ne išimtis ir Lietuva. Mūsų šalyje inkliuzinis ugdymas neretai siejamas tik su mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, negalių, ugdymu. Tačiau tarptautiniu mastu minėtoji sąvoka yra įgijusi kur kas platesnę reikšmę: inkliuzinis ugdymas yra suprantamas kaip reforma, kuri palankiai vertina įvairovę tarp visų besimokančiųjų (Ainscow, 2007). A. C. Armstrong, D. Armstrong, Spadagou (2010) (cit. Ališauskas ir kt., 2011) analizuoja siaurąją ir plačiąją inkliuzijos sampratą. Siauroji samprata apibūdina inkliuzinį ugdymą kaip paiešką konkrečių ugdymo strategijų specifinei besimokančiųjų grupei, bet nebūtinai tik specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims, besimokantiems bendrojo lavinimo klasėse. Plačioji inkliuzijos samprata neakcentuoja vienos konkrečios besimokančiųjų grupės, o orientuoja į skirtybes bei į tai, kaip mokykla atsižvelgia į kiekvieno besimokančiojo ar bet kurio kito mokyklos bendruomenės nario skirtumus. Iš pateiktų sampratų apibūdinamų, galima pastebėti, jog inkliuzija apima žymiai platesnį ratą mokinių, nei tik turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros publikacijose yra komentaras, kuris iliustruoja šį teiginį: „...pastaruoju metu kalbama apie žymiai didesnę įvairovę mokinių, patiriančių atskirties riziką, o ne vien apie tuos, kurie yra priskirti prie turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių“ (Kyriazopoulou, Weber, 2009). Inkliuzinio švietimo sistema rūpinasi ne vien tik tais vaikais, kurie turi specialiųjų poreikių, negalių, jai rūpi kiekvienas mokinytis patiriantis nesėkmę mokykloje. Daug kitų grupių įprastose mokyklose patiria atskirtį bei mokymosi sunkumų. Tai vaikai gyvenantys skurde, gatvės ar dirbantys vaikai, vaikai iš geografiškai nepalankių vietovių, priklausantys etninėms, kalbinėms ir kultūros mažumoms, mergaitės (kai kuriose visuomenėse), klajoklių bendruomenių, imigrantų vaikai ar vaikai iš kitų nepalankių sričių ar grupių⁶.

Tačiau reikia pripažinti tai, jog vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, yra viena labiausiai pažeidžiamų bei paplitusių visuomenės grupių. Europos agentūros (2003) duomenimis, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius (nuo visų mokyklinio amžiaus vaikų skaičiaus) įvairiose Europos Sąjungos valstybėse svyruoja nuo 0,9% iki 17,8%. Didžiausias procentas mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, yra Suomijoje, mažiausias – Graikijoje (Meijer, Soriano, Watkins, 2003). Pripažįstama, kad tokia plati specialiųjų poreikių vaikų skaičiaus

⁶ Ainscow, 2007; Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009a, 2009b; Open File on Inclusive Education, 2001.

amplitudė skirtingose šalyse lemia ne realus šių vaikų skaičius, o tai, jog priimti nevienodi susitarimai dėl priskyrimo prie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiųjų grupės, skirtingi finansavimo, teikiamos pagalbos modeliai, apibrėžimų ir kategorijų skirtumai (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009b, 2011). Pavyzdžiui, Lietuvoje išskiriamos šios trys mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės: *A (negalių) grupė; B (sutrikimų) grupė; C (sunkumų) grupė*⁷.

Vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių įvairiose Lietuvos mokyklose sudaro apie 10 % (Ališauskas ir kt., 2011; Ališauskas, 2002). Be to pastebima tokia tendencija, jog kasmet pastarųjų vaikų skaičius bendrojo ugdymo įstaigose vis didėja. Švietimo ir mokslo ministerijos (ŠMM) statistikos departamento duomenimis 1999 – 2000 mokslo metais bendrojo lavinimo mokyklose buvo ugdomi 82 % šių mokinių, o 2007 – 2008 mokslo metais net 90,3 % (Lietuvos vaikai 2007, 2008). 2009-2010 mokslo metais Lietuvos mokyklose mokėsi 440378 mokiniai, iš jų 50737 (11, 6%) mokyklinio amžiaus vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Dauguma mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokosi bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose klasėse, visų tipų bendrojo lavinimo mokyklų specialiosiose ir lavinamosiose klasėse, t.y. visiškos arba dalinės integracijos formomis (Ališauskas ir kt., 2011). Iš pateiktų duomenų, galima daryti išvadą, jog kasmet mažėja mokinių, kurie renkasi ugdymo specialiojoje mokykloje formą. Miltenienės (2010) parengtame Lietuvos raporte⁸, skirtame Europos Agentūrai, minimi keturi vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo modeliai (formas): pilna integracija, dalinė integracija, specialusis ugdymas (specialiosiose mokyklose) bei ugdymas namuose. Viena iš ugdymo formų, būtent specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklos bendrojoje klasėje (visiška integracija, kai visi neįgalūs moksleiviai lanko visus užsiėmimus bendrojo ugdymo klasėse) yra artimiausia inkliuzinio ugdymo idėjai. Visos specialiųjų poreikių vaikų ugdymo formos jungiamos viena bendra specialiojo ugdymo sąvoka. Todėl pasitaiko atveju, kai inkliuzinis ugdymas apibūdinamas kaip specialiojo ugdymo atmaina (Bagdonas ir kt., 2003).

Apibendrinant inkliuzinio ugdymo sampratą galima teigti, jog inkliuzija ugdymo aplinkoje reiškia tai, jog dar daugiau vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ar negalių mokysis bendrojo ugdymo įstaigose drauge su savo bendraamžiais, pritaikant aplinką pagal kiekvieno vaiko ypatingus poreikius, gebėjimus. Inkliuzinėje aplinkoje kiekviena asmenybė nepaisant jai būdingų skirtumų (negalios, jos dydžio, socialinių sąlygų, kultūros, lyties, rasės, religijos ir t.t.) yra priimta, pripažinta, vertinama, visiems sudaromos vienodos sąlygos įsitraukti

⁷ Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas. (2011).

⁸ Teacher education for inclusion country report Lithuania. (2010).

į bet kokią veiklą. Inkliuzinio ugdymo esmė užtikrinti visiems besimokantiems kuo optimalesnį švietimą, kuris tenkintų kiekvieno individualius poreikius. Šiuolaikinėje visuomenėje inkliuzinis ugdymas pripažįstamas kaip siekiamybė.

1.1.2. Skirtumai tarp „inkliuzijos“ ir „integracijos“ sąvokų

Dažnai diskutuojant apie inkliuziją ar inkliuzinį ugdymą iškyla klausimas, kuo šios dvi konceptijos skiriasi nuo „integracijos“ ar „integruoto ugdymo“ sąvokų. Pasak Ališausko ir kt. (2011), kai kuriais atvejais integracijos ir inkliuzijos sąvokos interpretuojamos atskleidžiant santykį tarp jų, kitose kontekstuose jos vartojamos kaip sinonimai, dar kitur šios sąvokos atspindi vieno proceso skirtingus etapus. Tačiau reikėtų pabrėžti tai, kad didžiausia klaida daroma tuomet, kai terminai „integracija“ ir „inkliuzija“ vartojami kaip sinonimai. Nors šios sąvokos ir turi bendrą bruožą bei bendrą pamatą (abi šios sąvokos remiasi kitoniškumo, savitumo, kiekvieno asmens lygiavertiškumo, vienodų sąlygų dalyvauti bendruomenės gyvenime pripažinimu), tačiau jos turėtų būti vartojamos, norint apibūdinti skirtingus veiksmus (procesus). Jau nuo 1998 m. Europos valstybėse rekomenduojama atskirti integracijos ir inkliuzijos sąvokų vartojimą specialiųjų poreikių asmenų ugdymo sistemoje (Adomaitienė, 2003). Įvairių autorių pateiktuose integruoto ugdymo apibrėžimuose, paaiškinimuose (Ališauskas ir kt., 2011; Ambrukaitis, 2005a; Ruškus, 2002, Vilkelienė, 2003; Galkienė, 2003; Hallahan, Kauffman, 2003; Farrell, 2003) akivaizdu tai, jog integruotas ugdymas yra siejamas su demokratine visuomene, neįgaliųjų, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu toje pačioje vietoje ir bendra veikla kartu su bendraamžiais. Anot Vilkelienės (2003), integracija ugdymo procese suprantama kaip bendras skirtingai besivystančiųjų vaikų mokymas. Minėtosios autorės požiūriu visavertė integracija į visuomenę vykta tada, kai kokią nors negalę turintis vaikas būtų ugdomas tarp bendraamžių bendrojo lavinimo ar papildomo ugdymo įstaigoje, kur jam būtų suteikta speciali pagalba. Pasak Kasparavičienės, Sabaliauskienės, Rimkienės (2002) specialiųjų poreikių vaikų integravimas į bendrojo ugdymo įstaigas yra vienas iš demokratėjančios visuomenės požymių, kadangi akivaizdu, jog visuomenė, nesudaranti tinkamų sąlygų visiems savo vaikams pasiekti jų turimą potencialą, negali vadintis demokratine. Ruškaus (2002) nuomone, mokyklinė integracija reiškia tai, jog įvairių sutrikimų turintys vaikai yra įtraukiami į bendrojo ugdymo aplinką ir mokomi drauge su bendraamžiais sveikais vaikais. Anot Hallahan, Kauffman (2003), integruotas mokymas – tai neįgaliųjų moksleivių ugdymas bendrojo tipo klasėje visą dieną ar dalį dienos, kai atsakomybę už neįgalių mokinių ugdymą pirmiausia prisiima specialusis pedagogas (inkliuzinio ugdymo metu atsakomybę skatinamas prisiimti klasės mokytojas).

Integruotam ugdymui būdingi tokie požymiai (Ališauskas ir kt., 2011, p. 26):

- Orientuojamasi į vaiko individualumą, bet ne į sisteminius pokyčius. Mokykla mažai keičiasi.
- Tai neretai siejama su fiziniu vaiko fiziniu buvimu bendrojo ugdymo įstaigoje, mažai atsižvelgiama į tai, ar vaikas yra tikrai priimtas ir realiai įtrauktas į bendras veiklas.
- Dauguma metodų orientuoti į vaiką, į individualią pagalbą jam, o ne į sistemą.
- Mokytojų padėjėjai savo pagalbą nukreipia į individą, bet ne į visą klasės aplinką.
- Integruotas vaikas neretai sulaukia mažai pagalbos ir paliekamas pats vienas prisitaikyti prie integruotos ugdymo sistemos arba gauna labai individualizuotą pagalbą, kuri jį tik dar labiau atskiria nuo bendraamžių.
- Jei vaikui nesiseka, tai vertinama, kaip jo paties problema ir kaltė.
- Manoma, kad ne visi vaikai gali būti integruoti.

Dažniausiai integracijos veiksmas reiškia tik buvimą su kitais toje pačioje fizinėje erdvėje (Kyriazopolou, Weber, 2009). Kitaip tariant, integruoto ugdymo terminas dažniausiai yra naudojamas apibūdinant procesą, kai vaikas perkeliamas ugdytis iš specialiojo ugdymo įstaigos į bendrojo lavinimo mokyklą, t.y. atspindi mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, ugdymosi vietą. Integracijos esmė yra nesiekiant radikalių pokyčių mokyklos kultūroje ar mokymo organizavimo procesuose, įtraukti sutrikimą turintį vaiką į jau egzistuojančią struktūrą. Deja, bet kalbant apie specialiųjų poreikių vaikus nederėtų visų jų įvardinti kaip integruotai ugdomų, nes tai nėra tikslus pavadinimas (Ališauskas, 2002). Ališauskienės ir kt. bendraautorių (2007) pateiktoje tyrimo ataskaitoje teigiama, jog derėtų tikslinti vaikų integruotai ugdomų bendrojo ugdymo klasėse, sampratą. Dabar šiai kategorijai priskiriami visi specialiųjų poreikių turintys vaikai, besimokantys bendrojo ugdymo klasėse, o ne tik į bendrąsias ugdymo įstaigas atvykusieji iš specialiųjų ugdymosi įstaigų (arba kaip alternatyvą specialiajai įstaigai pasirinkusieji ugdymą bendrosiose ugdymo įstaigose)⁹. Dabar klijuojama „integruoto“ etiketė net ir tiems vaikams, kurie tik pradeda lankyti mokyklą ir jos sistemoje niekada nebuvo segreguoti (Emanuelsson, 2003, p. 10-11).

Terminas inkliuzija iki 1990 nebuvo plačiai vartojamas. Ši sąvoka išplėtotą UNESCO Pasaulinėje deklaracijoje „Švietimas visiems“. Tarptautinė sąvoka „inkliuzija“ vartojama tiek politiniuose, tiek su ugdymo praktika susijusiuose dokumentuose, tarptautiniu lygmeniu inkliuzijos sąvoka įvairiuose kontekstuose kur kas labiau įsitvirtinusi nei integracija ar vaiko įtraukimas į bendrojo ugdymo sistemą. Dabar drąsiai galima teigti, jog integracijos terminą

⁹ Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Melienė, R., Miltenienė, L., Gerulaitis, D. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija.

pažangiose Europos valstybėse jau pakeitė inkliuzijos terminas, kuris orientuoja į vienodų sąlygų visiems dalyvauti bet kokioje veikloje sukūrimą, nepaisant negalios ar specialiųjų ugdymosi poreikių dydžio. Pamažu ši sąvoka įsilieja ir į mūsų šalies ugdymo sistemą. Inkliuzijos sąvoka ugdymo sistemoje lietuvių kalboje iki 2000 metų nebuvo vartojama bei pripažinta. Tik vėliau anglų kalbos žodžiui „inclusion“ buvo surastas tinkamas atitikmuo (angliškas žodis sulietuvinimas) „inkliuzija“ arba rastas lietuviškas atitikmuo „įtraukimas“. Inkliuzijos sąvoka reiškia, jog specialiųjų ugdymosi poreikių turintys asmenys yra ne tik ugdomi kartu su savo bendraamžiais, bet ir bendrų ugdymo programų pagrindu, kokybiškai jas individualizuojant ir pritaikant jų specialiesiems poreikiams. Šalyse, kuriose inkliuzinis ugdymas yra švietimo politikos prioritetas, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, teikiama papildoma pedagoginė, psichologinė, socialinė, medicininė pagalba, jie aprūpinami kompensacine technika ir specialiomis mokymo priemonėmis, kad galėtų patirti mokymo sėkmę bei džiaugsmą (Labinienė ir kt., 2003b; Adomaitienė, 2003). Be abejonų, artimiausia inkliuzijai yra integracija, todėl pripažįstama, jog inkliuzija yra tarsi aukštesnė integruoto ugdymo pakopa, o ne radikalus perversmas specialiojo ugdymo srityje (Ališauskas ir kt., 2011; Miltenienė, 2005). Kai kurie autoriai skirtumus tarp šių sąvokų išvelgia per jų priešingybes: integracijos priešingybė – segregacija (atskyrimas), inkliuzijos – ekskliuzija (atmetimas).

Labai akivaizdžiai skirtumus tarp integracijos ir inkliuzijos pabrėžia Farrell (2003) teikdamas, jog sąvoka „integracija“ paprastai yra vartojama, manant, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių lanko bendrojo lavinimo mokyklą, kurios sistema išlieka nepakeista ir kurioje pagrindinis siekis yra suteikti visiems vaikams ugdymą. Priešingai negu integracija, Farrell nuomone, inkliuzija skatina mokyklą peržvelgti savo struktūrą, mokymo ypatumus, moksleivių grupavimą ir paramos/pagalbos naudojimą, siekiant, jog mokykla įvairiapusiškai patenkintų mokinių poreikius. Būtent visos mokyklos sistemos keitimasis ir skiria inkliuzijos sąvoką nuo integracijos. Gedvilienės, Baužienės (2010) teigimu inkliuzija nėra pagrįsta idėja pritaikyti aplinką prie neįgaliojo poreikių, bet skatina kurti natūralią aplinką, kuri leistų visiems patenkinti skirtingus poreikius ir sudarytų sąlygas visiems įveikti iššūkius.

Apibendrinant galima teigti, jog inkliuziniame kontekste dėmesio centre yra klasė, kurioje mokosi specialiųjų poreikių turintis vaikas, klasės aplinka yra pritaikoma, ugdymo metodai, strategijos parenkamos visai klasei, mokiniui nuolat teikiama įvairiapusė pagalba, jis aprūpinamas įvairiomis specialiomis priemonėmis, iškilusios problemos sprendžiamos bendradarbiaujant, keičiasi pati mokyklos sistema, jos požiūris. Priešingai nei integracijos metu, kai dėmesio centre yra pats specialiųjų poreikių turintis ugdytinis, metodai pritaikomi individualiai tik jam vienam, jam teikiama minimali pagalba, ji yra individualizuota, patirtos

nesėkmės vertinamos, kaip paties vaiko kaltė, mažai arba visiškai nesikeičia mokyklos sistema. Taip įvairių sunkumų patiriantis mokinys dar labiau atskiriamas nuo bendraamžių. Tačiau pritariama, jog integruotas ugdymas yra žingsnis inkliuzinio ugdymo link. Inkliuzija pamažu keičia integraciją. Ališausko ir kitų bendraautorių (2011) nuomone, šių sąvokų ir koncepcijų pokyčiai liudija apie inkliuzinio ugdymo idėjos vystymąsi ir istorinę raidą – nuo specializuoto ugdymo link inkliuzinio ugdymo.

1.1.3. Inkliuzinio ugdymo privalumai ir iššūkiai

Dažnai yra manoma, jog integracija ar inkliuzija yra naudinga tik asmeniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jo šeimai. Tačiau ši nuomonė yra klaidinga. Dėl šios priežasties kalbant apie inkliuzinį ugdymą svarbu aptarti, akcentuoti pastarojo ugdymo privalumus, naudą kiekvienam iš mūsų. Pasaulio ir Lietuvos patirtis rodo, jog specialiųjų poreikių vaikų ugdymas drauge su to paties amžiaus vaikais, yra naudingas visiems: tiek neįgaliam vaikui ir jo šeimai, tiek įprastos raidos vaikui, tiek pedagogams, tiek visai vaiką supančiai bendruomenei. Šios nuomonės laikėsi daugelis autorių (Dudzinskienė ir kt., 2010; Ališauskas, 2007; Aidukienė, 2005; Daniels, Labinienė ir kt. 2003a, 2003b; Galkienė, 2003; Žičkuvienė, 2003; Kasparavičienė ir kt., 2002; Ruškus, 2002; Daniels, Stafford, 2000 ir kt.). Inkliuzijos nauda visiems besimokantiems akcentuota Europos agentūros pranešimuose¹⁰. Inkliuzinio ugdymo svarbą aprašęs Ruškus (2002) teigė, kad „Inkliuzija gali būti naudinga tiek sveikiems, tiek neįgaliesiems vaikams mokymosi ir asmenybės socializacijos prasme. Tikėtina, jog sveiki vaikai, augę ir mokęsi drauge su neįgaliaisiais, remiami bei stimuliuojami pedagogų, susikurs palankius negalios vaizdinius, gebės bendrauti su neįgaliaisiais be neigiamų išankstinių nuostatų (Ruškus, 2002, p. 115). Galkienė (2003) akcentuoja, jog mokymasis drauge yra vienodai reikšmingas ir specialiųjų poreikių turintiems, ir įprastai besivystantiems ugdytiniams. Kaffemanienė (2001) tyrė bendravimo su specialiųjų poreikių mokiniais naudą bendraamžiais. Mokytojų nurodžiusių, kad šie kontaktai nenaudingi mokiniams, neturintiems specialiųjų poreikių, nedaug, tačiau išryškėjo nemaža dalis abejojančių. Pedagogai, kurie mano, kad bendravimas su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių, negalių, vertingas ir įprastinės raidos vaikams, nurodė tokią šio bendravimo naudą: vaikai išmoks padėti, atjausti, vaikai pradeda labiau pasitikėti, taip pat ugdoma tolerancija neįgaliesiems ir t.t. Osetrovos, Pruskaus (2010) atlikto tyrimo išvadose teigiama, jog pedagogai, pasisakantys už integruotą ugdymą, nurodo, jog integracijos procesas yra naudingas tiek specialiųjų poreikių vaikams, tiek kitiems mokiniams. Pačių mokinių, turinčių

¹⁰ Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010); Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2009a, 2009b); Meijer (2005) ir kt..

specialiųjų ugdymosi poreikių, požiūris į inkliuzinį ugdymą atsispindi dokumente „Lisabonos deklaracija: Jaunuolių požiūris į inkliuzinę švietimo sistemą (2007)“. Šiame dokumente pastarieji mokiniai pažymi, jog „inkliuzinė švietimo sistema praturtina kiekvieną iš mūsų ir mus visus“. Pasak Aidukienės (2005) argumentai už „mokyklą visiems“ yra skirstomi į *edukacinius ir ekonominius*. Edukaciniai argumentai, atspindintys inkliuzinio ugdymo naudą:

1) Mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, negalių, bendrauja ne tik su draugais turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, mokosi iš bendraamžių, įgyja daugiau reikiamų socialinių, pažintinių, emocinių įgūdžių ir patirties, geriau pasirengia savarankiškai gyventi bendruomenėje, lengviau dalyvauja bendruomenės gyvenime, integruojasi visuomenėje. Taip pat pagerėja mokinių ugdymo(si) motyvacija ir mokymo(si) efektyvumas, mokiniai įgyja daugiau akademinį žinių (Labinienė ir kt., 2003b; Daniels, Stafford, 2000). Ališausko ir Vaičienės tyrime (2005) (cit. Ališauskas, 2007) išsiaiškinta, kad nežymiai protiškai atsiliekančių vaikų integruotai ugdomų bendrojo lavinimo mokyklose, socialinis supratingumas yra aukštesnis nei vaikų, kurie mokosi specialiojo ugdymo įstaigose. Inkliuzinio ugdymo naudą pastarųjų mokinių socialiniams gebėjimas taip pat įrodo ir Gevorgianienės, Trečiokaitės, Zaikausko (2004) atliktas tyrimas, kuris liudija, kad kartu su bendraamžiais besimokančių jaunesnio amžiaus specialiųjų poreikių vaikų (sutrikusio intelekto) socialinei gebėjimai yra kur kas labiau išsivystę, negu tų moksleivių, kurie mokosi specialiose mokyklose. Daugelio šalių patirtis taip pat rodo, kad būtent tokioje terpėje mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, negalių gali pasiekti didžiausios pažangos mokymosi ir socialinės įtraukties srityse (Kyriazopoulou, Weber, 2009). Visa tai leidžia vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, jaustis pilnaverčiu visuomenės nariu.

2) Pasak Kasparavičienės ir kt. (2002), šeima, kurios vaikas lanko bendrojo ugdymo įstaigą, jaučiasi mažiau izoliuota, jos kasdienybė tampa panašesnė į kitų šeimų kasdieninį gyvenimą, sumažėja nerimas dėl vaiko ateities, tėvai, įgauna daugiau žinių, kaip ugdyti neįgalų vaiką, pasitikėjimo ginti savo vaiko teises, sulaukia paramos ir pagalbos. Taip pat labiau pastebi savo vaiko laimėjimus.

3) Inkliuzinio ugdymo privalumai įprastos raidos vaikams išvelgiama jų elgesyje, požiūryje į neįgaliuosius, mokymosi rezultatuose, socialinių įgūdžių ir kitose srityse. Tyrimais įrodyta, jog įprastai besivystančių vaikų, besimokančiųjų kartu su neįgaliaisiais, požiūrius į kuonors besiskiriančius žmones pasikeitė iš esmės, jie pradėjo labiau jausti atsakomybę už kitus, padėti kitiems bei pasitikėti savo jėgomis. Įprastos raidos vaikai ima geriau suvokti, kad kiekvienas gali įveikti sunkumus ir daug ko pasiekti (Daniels, Stafford, 2000; Žičkuvienė, 2003; Kasparavičienė ir kt., 2002). Vaikų, kurie mokosi inkliuzinėse mokyklose, mokymosi rezultatai ne prastesni, o dažniau net geresni, vaikai, kurie palaiko kontaktą su vaiku, turinčiu negalią, geriau elgiasi, geriau geba spręsti įvairias iškilusias problemas (Labinienė ir kt., 2003b)

4) Dar viena labai svarbi grupė žmonių, kurie patiria tokio ugdymo naudą yra pedagogai. Mokytojai tokioje aplinkoje tobulina savo kvalifikaciją, įgyja daugiau kompetencijos apie ugdymo individualizavimą, pradeda subtiliau skirti individualiuosius kiekvieno vaiko poreikius, labiau nei kiti suvokia stebėjimo ir vertinimo svarbą bei lengviau įveikia vaiko ugdymo(si) problemas. Pasak Labinienės ir kt. (2003b) pedagogai jaučiasi turintys aukštesnę profesinę ir asmeninę vertę, maloniau bendrauja su kolegomis.

5) Buvimas visiems drauge taip pat didina visuomenės toleranciją skirtybėms, skatina socialinę sanglaudą. Visiems bendra (heterogeniška) mokykla ugdo vaikų gebėjimą rūpintis vieni kitais. Tokie įgūdžiai vėliau tampa suaugusiųjų elgesio normomis. Taip galima sudaryti sąlygas kurti demokratinę visuomenę, kuri stengiasi užtikrinti gerovę visiems piliečiams (Labinienė ir kt., 2003a). Reikia paminėti ir tai, jog bendruomenė pradeda geriau suvokti neigaliųjų reikmes (Daniels, Stafford, 2000; Kasparavičienė ir kt., 2002).

Inkliuziniu ugdymu pagrįsta švietimo sistema turi ir *ekonominių* privalumų. Samsonienės (2011) teigimu, į vaiką orientuota pedagogika gali padėti išvengti nereikalingo lėšų švaistymo. Išlaikyti specialiąsias mokyklas labai brangu, pigiau yra investuoti į bendrojo lavinimo mokyklas nei kurti atskiras mokyklas atskiroms grupėms (Aidukienė, 2005; Labinienė ir kt. 2003b).

Inkliuzinis ugdymas svarbus ir *etiniu požiūriu*. Europoje yra pripažįstama, jog visi žmonės yra skirtingi, nepaisant to, visi turi teisę gauti vienodas švietimo ir kitas paslaugas. „Švietimo sistema neturėtų ugdyti visų pagal vieną ar siekti visus suvienodinti“ (Labinienė ir kt., 2003b, p. 9).

Siekiant įgyvendinti inkliuzinio ugdymo idėjas, taip pat susiduriama ir su įvairiais iššūkiais. Inkliuzinio ugdymo barjerai, pasak Europos specialiojo ugdymo komisijos yra šie: inkliuzijos neskatinanti finansavimo sistema, segreguotų institucijų gyvavimo tradicijos, organizacinės, resursų paramos inkliuziniam ugdymui stoka pačių bendrojo lavinimo mokyklų viduje (kompetencijų, nuostatų, materialinės paramos prasme). Neigiamu veiksmu laikomas ir per didelis mokinių klasėje skaičius. Pastebima ir tai, jog specialiųjų poreikių vaikų inkliuzinio ugdymo perspektyva priklauso ir nuo jų negalios pobūdžio. (Bagdonas ir kt., 2003). Prie šių problemų atsiradimo prisidėjo vyraujanti visuomenės nuomonė, jog geriausiomis mokyklomis yra laikomos tos mokyklos, kurios daugiausia dėmesio skiria akademiniams rezultatams, mokinio stipriosioms pusėms, o ne „mokymosi drauge“ idėjos plėtotei, kiekvieno mokinio skirtųjų ir unikalumo, vertingumo pripažinimui. Taip pat inkliuzijos priešininkai teigia, kad negalių turintiems mokiniams geriau mokytis uždaro tipo aplinkoje, kadangi specialiose įstaigose pastarieji vaikai jaučiasi drąsiau tarp panašių į juos vaikų, įgyja daugiau žinių, geriau tenkinami jų specialieji ugdymosi poreikiai. Dar vienas neigiamas veiksnys, kliudantis realizuoti inkliuzijos

idėjas yra susijęs su tuo, jog sveikų vaikų tėvai dažnai baiminasi neigalių vaikų klasėje (Žičkuvienė, 2003). Inkliuzinį ugdymą ypač apsunkina neigiamos pedagogų *nuostatos*¹¹ į specialiųjų poreikių turinčius mokinius ((Milenienė, 2004; 2005; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Samsonienė, Adomaitienė, 2003; Kaffemanienė, 2001 ir kt.) Ruškaus, Mažeikio (2007) teigimu nuostatos (požiūriai) yra neišvengiamas reiškinys socialinės atskirties grupių gyvenime. Bendruomenės narių nuostatos turi įtakos tiek bendravimo, tiek bendradarbiavimo kokybei. Įvairiais tyrimais įrodyta, jog visuomenės nuostatos keičiasi inkliuzinio ugdymo naudai (Galkienė, 2003; Gudonis, Novogrodskienė, 2000; Kaffemanienė, 2001; Ruškus, 2002). Tačiau tarp pedagogų vyraujančios nuostatos yra prieštaringos, vieni pasisako už inkliuzinio ugdymo idėjas, kiti – prieš. Taigi, lemiamas veiksnys švietimo sistemoje ugdant specialiųjų poreikių vaikus, neabejotinai yra teigiamų tėvų ir mokytojų nuostatų formavimas bei pedagogų atsakomybės už kiekvieną mokinį skatinimas (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009b). Ambrukaičio, Ruškaus, Bagdonienės, Udrienės (2003) atliktame tyrime išryškėjo dar viena problema, susijusi su inkliuziniu ugdymu – mokyklos ir specialiųjų poreikių moksleivių tėvų *bendradarbiavimo stoka*.

Turbūt viena aktualiausių, tarp minėtų problemų, yra bendrojo ugdymo pedagogų *nepasirengimas* (žinių, įgūdžių trūkumas) dirbti su visai neigaliais moksleiviais bei tai, jog į ugdymo procesą nėra įtraukiami patys moksleiviai ir jų tėvai. Tai, jog pedagogams trūksta žinių ir įgūdžių šioje srityje įrodo atlikti moksliniai tyrimai: Gudonio, Valantino, Strimaitienės (2003) atliktame tyrime teigiama, jog mokytojai dar nepasirengę darbui su neigaliaisiais, dar daug netikrumo, abejonių.; Ambrukaitis ir kt. (2003) pabrėžia, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai dar nėra pasirengę mokyti specialiųjų poreikių vaikus. Mokytojai negeba pritaikyti mokomosios medžiagos turinio, individualizuoti ir diferencijuoti darbo pamokoje, nežino vertinimo kriterijų ir t.t.; Ambrukaitis (2004), Ališauskas (2004) atliko tyrimą apie pedagogų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Pedagogų kompetencijų analizė šioje srityje rodo, jog pedagogų integruoto ugdymo patirtis dar nėra pakankama. Autoriai įvardijo, jog bendrojo lavinimo pedagogai susiduria su tokiais sunkumais kaip gebėjimas individualizuoti bendrąsias programas, rengti mokomąsias priemones, taikyti alternatyvius mokymo būdus, specialiojo ugdymo didaktiką ir technologijų išmanymas. Šiek tiek daugiau nei pusė apklaustųjų bendrojo lavinimo mokytojų save laiko pakankamai pasirengusiais ugdyti specialiųjų poreikių turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje; Ambrukaitis (2005b) atskleidė, jog dažniausiai minima integruoto ugdymo problema yra mokymo individualizavimas, mokymo metodų taikymas, vaiko pasiekimų vertinimas, elgesio korekcija (elgesio korekcija

¹¹ Nuostata – žmogaus pasirengimas, polinkis vienaip ar kitaip suvokti kokį nors objektą, numatyti situaciją, atlikti tam tikrą su tuo objektu susijusią tikslingą veiklą“ (Augis ir kt., 1993, p. 190).

nebuvo minima ankstesniuose tyrimuose) bei tėvų ir mokyklos bendradarbiavimas.; Samsonės (2006) atlikto tyrimo išvadose teigiama, kad apie daugiau nei pusę integruotų ir dauguma neintegruotų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų nurodė turintys žemą arba labai žemą žinių lygį ir absoliuti visų integruotų, neintegruotų ir specialiųjų mokyklų mokytojų dauguma išreiškė didelį poreikį žinioms neįgaliųjų klausimais.; Ruškus (2003) (cit. Ambrukaitis, 2003) pabrėžė, jog siekiant neįgaliųjų integracijos į bendrojo lavinimo mokyklas sėkmės, būtina kalbėti apie pedagogų gebėjimą taikyti naujus mokymo metodus, mokyklos ir kitų institucijų partnerystę, ugdymo administravimą; Rose (2003) atliko trijų metų trukmės tyrimą D. Britanijoje. Autorius apklausė mokytojus, moksleivius bei tėvus. Tyrime buvo nagrinėti ugdymo aplinkos veiksniai, nulemiantys inkliuzinio ugdymo sėkmę (mokytojas pagalbininkas klasėje, 2) specialiojo pedagogo parama 3) klasės mokytojo apmokymas (specialiosios žinios), 4) papildomas laikas, numatomas darbo planavimui ir organizavimui). Esminė inkliuzinio ugdymo problema autorius įvardijo efektyvių mokymo metodų, formų parinkimą.

Apibendrinant inkliuzinio ugdymo naudą bei patiriamas problemas galima teigti, jog inkliuzinis ugdymas yra abipusiai naudingas, t.y. jis teikia realią naudą tiek vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, tiek jį supančiai mokyklos bendruomenei. Tačiau siekiant realizuoti inkliuzinį ugdymą praktikoje susiduriama įvairiais iššūkiais, iš kurių, vienu pagrindiniu, būtų galima įvardinti bendrojo lavinimo pedagogų išankstines neigiamas nuostatas į specialiųjų poreikių vaikus, nepakankamą pasirengimą ugdyti įvairių gebėjimų mokinius, tenkinti jų specialiuosius poreikius. Silpniausiomis pedagogų sritimis mokslininkai įvardija: specialiųjų žinių, darbo patirties su specialiųjų poreikių mokiniais trūkumą, mokymo turinio (programų pritaikymą), mokymo metodų parinkimą, vertinimo pritaikymą įvairių gebėjimų vaikams bei bendradarbiavimo tarp tėvų, auginančių specialiųjų poreikių turintį vaiką, ir mokyklos stoką.

1.2. Inkliuzinį ugdymą reglamentuojanti teisinė bazė

Lietuvos teisinės inkliuzinio ugdymo organizavimo prielaidas nagrinėjo dauguma Lietuvos mokslininkų (Ališauskas ir kt., 2011; Ambrukaitis, 2003, 2005a; Baranauskienė, 2010; Galkienė, 2003; Gedvilienė, Baužienė, 2010; Labinienė, 2003b; Miltenienė, 2005; Ruškus, 2002; Samsonienė, 2011 ir t.t.), kurie vienaip ar kitaip yra susiję su specialiųjų poreikių vaikais, jų ugdymu. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) 1999-2000 atliko pirmąją ekspertinę Lietuvos švietimo sistemos ir reformos analizę. Užsienio ekspertai teigė, kad dauguma reformos darbų vertinami teigiamai, pasisakomą, jog Lietuvoje buvo kuriami šiuolaikiški strateginiai švietimo dokumentai. Tačiau kai kurioms švietimo sritims tobulinti ekspertai pateikė rekomendacijas. Pasiūlymuose dėl specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo, ekspertai akcentavo, jog Lietuva turi „laikytis įsipareigojimo visiškai integruoti neįgalius jaunuolius į mokyklą ir bendruomenę“ bei „pritaikyti mokymą tikriesiems vaikų poreikiams“¹². Taip pat Lietuvos kelią inkliuzinio ugdymo link per pastarąjį dvidešimtmetį tyrinėjo Lietuvos ir tarptautinių tyrėjų grupė. Atlikto tyrimo rezultatus bei išvalgas išsamiai aprašė Evans ir Sabaliauskienė (2010).

Galimybė specialiųjų poreikių vaikams mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kartu su bendraamžiais atsirado tik 1990 metais Lietuvai atkūrus nepriklausomybę. Lietuvoje prasidėjo naujas politinio, socialinio, ekonominio gyvenimo raidos etapas. Labai pasikeitė ir rūpinimasis neįgaliaisiais, pradėta pritaikyti aplinką, organizuoti medicinos, socialinę ir edukacinę reabilitaciją, sparčiai kito ir švietimo sistema (kaip jau žinoma, specialusis ugdymas yra Lietuvos švietimo dalis). Atkūrusi nepriklausomybę Lietuvos valstybė pasisakė už atviros, pamatinėmis demokratinėmis vertybėmis pagrįstos visuomenės bei švietimo sistemos kūrimą, išryškėjo naujos švietimo politikos kūrimo poreikis. Buvo siekiama kurti naują švietimo tikslų, uždavinių sampratą, struktūras, ugdymo turinį, metodus, strategijas (Miltenienė, 2005). Modeliuodama švietimo politiką, mūsų valstybė pamažu perėmė Vakarų Europos, Skandinavijos šalių teigiamą patirtį, vertybes, pasirašė bei ratifikavo daug svarbių tarptautinių teisės aktų, įstojo į JTO, Europos Sąjungą, NATO, įsipareigojo vykdyti tarptautinius reikalavimus, kurie paskatino pradėti inkliuzinio ugdymo idėjos praktinį įgyvendinimą. Tarptautinės organizacijos, JTO ir ES paveikė savo narių vyriausybes, reikalaujamos lygių teisių neįgaliesiems piliečiams visuose visuomenės gyvenimo srityse. Reformuojant specialiojo ugdymo sistemą svarbų vaidmenį suvaidino tarptautinė programa TEMPUS, vykdyta 1992-1995. Dalyvaujant TEMPUS programoje buvo gilinamasi į specialiojo ugdymo problemas. Per programos vykdymo metus modernizuotos

¹² Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų atliktos Lietuvos švietimo politikos apžvalgos rekomendacijos. (2002).

specialiųjų pedagogų rengimo studijos, specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo idėjos pradėtos praktiškai įgyvendinti Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. Lietuvos atstovai turėjo galimybę susipažinti su Vakarų Europos šalių (D. Britanijos, Prancūzijos Švedijos ir kt.), taip pat su Jungtinių Amerikos valstijų ir Kanados patirtimi. (Ambrukaitis, 2005a; Miltenienė, 2005). 2000 metais Lietuva įsitraukė į Šiaurės šalių projektą „Mokykla visiems“. Šis projektas kartu su Šiaurės šalių Ministrų Taryba vykdytas 2000-2003 metais visose trijose Baltijos šalyse. Jo tikslas – sukurti specialiojo ugdymo paslaugų teikimo apskrityje modelį, užtikrinantį tinkamą ir efektyvų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jaunuolių ugdymą, maksimaliai panaudojant intelektinius ir finansinius išteklius. Projekte daug dėmesio buvo skirta mokytojų, mokyklų vadovų profesinei kompetencijai tobulinti. Juk nuo mokytojų psichologinio ir dalykinio pasirengimo labai priklauso vaikų ir jaunuolių ugdymosi kokybė bei inkliuzinio ugdymo nuostatų plėtojimas bendrojo lavinimo mokykloje (Labinienė ir kt., 2003a; Mickutė, 2005). Neveltui, šiuo metu viena Lietuvos švietimo politikos kryptių - specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymas drauge su bendraamžiais.

Tarptautiniu lygmeniu inkliuzinio ugdymo pagrindas yra žmogaus teisė į švietimą, paskelbta *Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje* 1948 metais. Taip pat svarbi ir *Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija* (1989), kurioje nustatyta, jog visi vaikai turi teisę bet kokių pagrindų įgyti išsilavinimą nepaisant diskriminacijos (Equity and Inclusion in Education, 2010; Guidelines for Inclusion, 2005). Taip pat tarptautiniu mastu itin didelę reikšmę inkliuzinio ugdymo idėjų plėtotei turėjo *Salamankos deklaracija* (1994), kurioje buvo išdesti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ir jaunuolių ugdymo principai. Ispanijoje, Salamankos mieste įvyko konferencija, kurią organizavo UNESCO ir Ispanijos vyriausybė, dalyvaujant net 92 pasaulio šalių vyriausybių bei 25 tarptautinių organizacijų atstovams buvo priimta kolektyvinė Salamankos deklaracija, kurią pasirašė ir Lietuva. O tai reiškia, jog Lietuva pritarė ir įsipareigojo perkelti į savo šalies švietimo politiką specialiųjų poreikių asmenų reformos principus, politikos praktikos bei jos vystymosi metmenis, remiantis integracijos principu. Ši deklaracija buvo tarsi atspirties taškas, siekiant pagerinti specialiųjų poreikių asmenų ugdymą. Aidukienė (2005) savo pranešime cituodama Salamankos deklaraciją, akcentuoja, kad „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. O turintieji specialiųjų ugdymosi poreikių turi turėti galimybę lankyti įprastas mokyklas, kur ugdymas jiems turi būti pritaikytas“.

Teisiškai neigaliųjų vaikų integraciją reglamentuoja *Jungtinių Tautų Organizacijos Vaiko Teisių Konvencija* (1989). 1995 metais ją ratifikavo Lietuvos Respublikos Seimas.

Konvencijoje yra nurodoma, kad protiškai ar fiziškai nepilnaverčiam vaikui būtina sudaryti galimybę gauti išsilavinimą (Ambrukaitis, 2003).

Dar labiau inkliuzinio ugdymo idėjos, inkliuzinio ugdymo svarba buvo akcentuojama *Pasaulio švietimo forume Dakare* (2000). Lietuva taip pat prisidėjo prie šio forumo. Tais pačiais 2000 metais Lietuva stebėtojos teisėmis buvo priimta į Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūrą, o po trijų metų tapo šios agentūros nare. Prisijungimas prie Europos Sąjungos toliau skatino specialiojo ugdymo pokyčius, kaip bendrosios švietimo reformos dalį. Vienas iš naujesnių raktinių dokumentų, kuris apibrėžia inkliuzinį švietimą yra *Inkliuzinio švietimo politikos gairės* (2009). Galiausiai 2010 metais Lietuva ratifikavo *Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvenciją* (2006). Joje pabrėžiama, kad asmenys su negalia turi turėti tokias pačias teises kaip ir kiti piliečiai. Taip pat ši konvencija 24 straipsnyje (šis straipsnis dokumente yra vienas svarbiausių, kadangi jame apibrėžiamas inkliuzinis švietimas) įpareigojo valstybes, kurti švietimo sistemą, kuri remiasi inkliuzinėmis idėjomis, t.y. užtikrinti visiems tinkamą visų lygių švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą, nemokamą bei kokybišką vidurinį išsilavinimą bendruomenėje, kurioje gyvena neįgalūs, tinkamai pritaikyti sąlygas pagal asmens poreikius, neįgaliesiems teikti individualizuotą būtiną paramą, paramos priemonės, sudaryti galimybės laisvai dalyvauti bendruomenės gyvenime ir pan. (JT Neįgaliųjų teisių konvencija, 2006).

Pasak Baranauskienės (2010) Lietuvos Respublikos įstatymuose, laiduojančiuose galimybę organizuoti inkliuzinį ugdymą, deklaruojami trys svarbiausi principai: lygiateisiškumas, prieinamumas, ugdymas integruotoje aplinkoje ir jo pirmenybė prieš uždaro ugdymo modelius. Pirmieji ir esminiai Lietuvos Respublikos Seimo 1991 metais priimti specialiųjų poreikių vaikų integruotą ugdymą reglamentuojantys įstatymai: *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* ir *Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymas*. Šie įstatymai orientavo visuomenę pripažinti asmens skirtumus ir sukurti sąlygas fizinę ir protinę negalę turintiems vaikams bei jaunuoliams mokytis bendrose mokyklose, vaikai, turintys negalę įgijo teisę ugdytis arčiausiai namų esančioje ugdymo įstaigoje, gauti specialiąją pedagoginę, psichologinę, medicininę pagalbą, reikalingas specialiąsias mokymo priemones, kompensacinę techniką. Suaugusiems žmonėms buvo sukurtos sąlygos dirbti įprastose darbo vietose, taip sudarant visiems bendruomenės nariams gyventi ir veikti vienoje bendroje erdvėje. Švietimo įstatymo (1991) pirmame švietimo sistemos principo pabrėžiama, kad yra visiems asmenims garantuojamos „lygios galimybės – švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmenų lygybę, nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų (Švietimo įstatymas, 1991).

Po šių įstatymų sekė *Lietuvos Respublikos konstitucija* (1992), priimta Lietuvos Respublikos piliečių. Konstitucijoje atsispindėjo visuomenės demokratinės, humanistinės

nuostatos. Kiekvienam vaikui garantuojama teisė į jo poreikius atitinkantį ugdymą. Konstitucijoje teigiama, kad kiekvienas pilietis yra vertybė, nepaisant jo skirtumų, t.y. tautybės, rasės ar gebėjimų (LR konstitucija, 1992).

Tais pačiais, 1992 metais paskelbta *Lietuvos švietimo koncepcija*. Joje pateikiamas savarankiškos Lietuvos valstybės švietimo sistemos modelis, nurodomos švietimo kūrimo gairės, konkreti švietimo reformos darbų iki 1997 metų programa. Tai padėjo sukurti permeninę, ugdymo diferencijavimu ir integravimu grįstą švietimo sistemą keliamiems ugdymo tikslams Lietuvoje įgyvendinti. Minėtasis dokumentas tapo teisiniais asmenų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo pokyčių pamatais (Labinienė ir kt., 2003a).

Pamažu vis daugiau specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių pradėjo lankyti bendrojo lavinimo mokyklas, kurios buvo arčiausiai jų gyvenamosios vietos. 1993 metais Švietimo ir kultūros ministerijos kolegija priėmė nutarimą „*Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka*“. Šiame nutarime pirmą kartą minima, jog specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems moksleiviams turi būti pritaikytos bendrojo lavinimo mokyklos programos, jie gali būti ugdomi arba visiškos integracijos, arba dalinės integracijos formomis, mokykloje turi būti įkurta specialiojo ugdymo komisija (Ambrukaitis, 2003).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (1998). Šiame įstatyme atsispindi visuomenės pokyčiai, specialistų siekis nuo „medicininio segregacinio“ modelio pereiti prie pedagoginio. Taip pat įtvirtinamos tėvų ir vaikų teisė pasirinkti ugdymo įstaigą ir ugdymosi būdą (Labinienė ir kt., 2003a).

Pirmą kartą Lietuvoje integruotas ugdymas buvo apibrėžtas ir juridškai įteisintas *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymo* 3 straipsnyje (1998), kaip mokinių turinčių specialiųjų poreikių ugdymas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje ar specialiojoje klasėje arba grupėje. 9 str. Apibrėžiama ugdymo institucijų, kuriose gali būti ugdomi turintys specialiųjų poreikių asmenys, įvairovė. Specialiojo ugdymo įstatymas (1998) nustato ugdymo sistemos sandarą, valdymo bei specialiųjų poreikių asmenų ankstyvojo ir ikimokyklinio ugdymo, bendrojo lavinimo, papildomo ugdymo, profesinio, aukštesniojo mokymo, aukštojo mokslo, suaugusiųjų švietimo organizavimo pagrindus (*Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998). Kartu su šiuo įstatymu įsigaliojo ir daugybė poįstatyminių aktų.

Svarbią reikšmę inkliuzinio ugdymo link turėjo ir *Lietuvos Respublikos švietimo strateginės nuostatos* (2003-2012). Šiose nuostatose atsispindi tai, jog plėtojant Lietuvos švietimą iki 2012 metų yra numatomi šie siekiai, susiję su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu: kad visi specialiųjų poreikių vaikai ir jaunimas turėtų galimybę mokytis visų tipų mokyklose jiems palankioje ugdymo aplinkoje pagal formalaus ir neformalaus švietimo programas; jog būtų

sukuriamos galimybės efektyviai ugdyti įvairių gebėjimų ir poreikių vaikus; įgyvendinamos kryptingos papildomo pedagoginio ir socialinio darbo su problemų turinčiais vaikais programos (Lietuvos Respublikos švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos).

Lietuvos teisiniams inkliuzinio ugdymo pagrindams įtakos turėjo ir *Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2005)*, kuris pakeitė Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymą (1991).

Praėjusieji 2011 metai švietimo sistemoje buvo itin gausūs teisinių naujovių atžvilgiu. Pastarasis įstatymas yra orientuotas į inkliuzinį ugdymą. 2011 metais kovo 17 dieną buvo patvirtintas *Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatymas*. Švietimo pakeitimo įstatyme (2011) teigiama, jog visiems mokiniams tėvu pageidavimu, tame tarpe ir turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, turi būti sudaromos sąlygos ugdytis arčiausiai jo gyvenamosios vietos esančioje ugdymo įstaigoje. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos, atskirais atvejais – mokyklos (klasės), skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti. Naujausiame švietimo įstatyme taip pat teigiama, kad „specialiųjų poreikių asmeniui švietimo prieinamumas užtikrinamas pritaikant mokyklos aplinką, teikiant psichologinę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, aprūpinant ugdymui skirta kompensacine technika ir specialiosiomis mokymo priemonėmis, kitais įstatymų nustatytais būdais”. (Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatymas, 2011). Po šio įstatymo įsigaliojo ir jį lydintys teisės aktai¹³, reglamentuojantys specialiųjų poreikių turinčių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įvertinimą, ugdymą, pagalbos teikimą, ugdymo institucijų veiklą. Remiantis šiais poįstatyminiais teisės aktais, ugdymas bendrojo lavinimo įstaigoje turėtų dar geriau tenkinti vaiko specialiuosius poreikius, užtikrinti visavertę vaiko gerovę.

Apibendrinant galima teigti, jog Lietuvos švietimo pertvarka inkliuzinio ugdymo sistemos link nuosekliai vyksta jau du dešimtmečius. Paprastai svarbūs pokyčiai pradedami

¹³ *Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. balandžio 11 d. įsakymu Nr. V-579); *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 8 d. įsakymu Nr. V-1228); *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, LR Sveikatos apsaugos ministro ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2011 m. liepos 13 d. Nr.V-1265/V-685/A1-317); *Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. Liepos 22 d. 5sakymu Nr. V-1396); *Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) įvertinimo pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu ir socialiniu pedagoginiu aspektais ir specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašas* (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1775);

būtent nuo politinių sprendimų, ne išimtis ir Lietuva. Kuriant švietimo sistemą buvo išleista daugybė įstatymų, prisidėta prie tarptautinių konferencijų, forumų, organizacijų, projektų, pasisakančių už inkluzijos plėtrą. Lietuvai siekiant sudaryti galimybes efektingai ugdyti įvairių gebėjimų ir poreikių vaikus, t.y. Lietuvos švietimo progresui didelę bei neišvengiamą įtaką padarė Vakarų Europos valstybės, kurios ieškojo naujovių, pažangių idėjų neįgaliųjų ugdymo srityje. Pamažu visiems visuomenės nariams buvo užtikrinamos lygios galimybės, Lietuva siekė sukurti inkluzinio ugdymo modelį. Kaip teigia Evans ir Sabaliauskienė per pastaruosius 20 metų Lietuvos teisiniai pokyčiai yra dramatiški – perėjimas nuo medicininio defektologinio požiūrio prie edukacinio ir teisėmis pagrįsto požiūrio į inkluziją (Evans, Sabaliauskienė, p. 158). Per šį laikotarpį sumažėjo specialiųjų poreikių vaikų specialiojo ugdymo įstaigose. Didžioji dalis jų sėkmingai lavinasi arčiausiai gyvenamosios vietos esančiose bendrojo lavinimo mokyklose.

1.3. Inkliuzinės mokyklos bruožai bei pedagogų vaidmuo tokiose mokyklose

Siekiant realizuoti inkliuzijos idėjas itin svarbų vaidmenį užima mokykla. Mokykla – tai reikšminga vietos bendruomenės dalis. Pripažįstama, kad inkliuzinė švietimo sistema bus sukurta tik tuomet, jei įprastos mokyklos taps labiau inkliuzinėmis mokyklomis, kuriose gali mokytis visi vaikai, ir kiekvienam mokiniui joje sudaromos optimalios galimybės ugdymosi ir mokymosi sąlygos (Emanuelsson, 2003). Remiantis Europos Agentūros publikacijomis, pastebima, jog kolkas dar nėra susitarta, kurios ugdymo įstaigos yra laikomos „inkliuzinėmis“. Tačiau vienareikšmiškai sutariama dėl to, kad įprastos bendrojo lavinimo mokyklos, orientuotos į inkliuzinio ugdymo įgyvendinimą, yra geriausios priemonės, siekiant nugalėti diskriminacijos nuostatas, suburti vietos bendruomenes, sukurti inkliuzinę visuomenę ir įgyvendinti švietimo prieinamumą visiems (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009b). Todėl kalbant apie inkliuzinį ugdymą, svarbu išsiaiškinti, kas būdinga inkliuzinei mokyklai, t.y. aptarti inkliuzinei mokyklai būdingiausius bruožus. Šiuo atveju inkliuzinis ugdymas reiškia mokyklos pasirengimą priimti visus besimokančiuosius nepaisant jokių individualių ypatybių, kliūčių ar sunkumų ir užtikrinti efektyvų ugdymąsi. Tokiose mokyklose skirtybės toleruojamos bei pripažįstamos privalumu, o ne problema, įvairovė yra sveikintina, kiekvienas mokinys jaučiasi priklausantis bendruomenei ir galintis prisidėti savo indėliu (Ališauskas ir kt., 2011; Dudzinskienė ir kt., 2008). Tokį pat požiūrį į skirtības išreiškia ir Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Šiame projekte akcentuojama, kad individų skirtybės yra suvokiamos greičiau kaip ištekliai nei problemos (Labinienė ir kt., 2003a, p. 20). Kišonienė, Dudzinskienė (2007) nurodo, jog šiuolaikinės mokyklos tikslas – atskleisti ir vystyti kiekvieno mokinio gebėjimų ir siekių potencialą, suteikti žinių ir įgūdžių bei formuoti socialines gebėjimus, bendrąsias kompetencijas, reikalingas žmogaus savarankiškam gyvenimui. Vienas pagrindinių būdų, padedantis mokyklai šį tikslą sėkmingai įgyvendinti, yra būtent inkliuzinis ugdymas.

Europos agentūros tyrimai rodo, jog dauguma šalių pritaria, kad inkliuzinis ugdymas viduriniajame mokymo etape yra labai aktuali bei sudėtinga tema (problema), kadangi pastarasis ugdymas dažniausiai sėkmingai vykdomas pradinėje mokykloje, tačiau vidurinėje esama problemų. Mokymosi dalykų pagausėjimas bei skirtingos mokymo organizavimo strategijos sukelia rimtų sunkumų moksleivių įsitraukimui vidurinėje mokykloje. Taip atsitinka dar ir dėl to, kad susiduriama su mokytojų didesniu pasipriešinimu, didėja dalykinė specializacija, kasmet didėja atotrūkis tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jų bendraamžių, kadangi daugelyje šalių vidurinėse mokyklose mokiniai grupuojami pagal jų pasiekimų lygį (Meijer, 2005, Bagdonas ir kt., 2003). Taigi, dar viena sudėtinga problema yra per didelis dėmesys mokymosi rezultatams. Spaudimas siekti aukštų mokymosi rezultatų taip pat gali būti

išvelgiamas kaip mokinių nukreipimo į specialiąsias mokyklas ar klases priežastis (Meijer, 2005, p. 7).

Mokykla visiems yra tokia mokykla, kurioje kitaip organizuojamas visas ugdymo ir mokymo procesas. Naujoji mokykla siekia užtikrinti visų moksleivių lygybę ir galimybę dalyvauti ugdymo procese pagal gebėjimus ir poreikius (Labinienė ir kt., 2003a). Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas inkliuzinėje mokykloje suprantamas kaip ugdymas tam pasirengusioje mokykloje, kurioje dirba pakankamai kompetentingi (pasirengę) pedagogai, kiti specialistai, jaučiamas administracijos palaikymas, vyrauja teigiamos mokytojų, visų mokinių, tėvų nuostatos, pritaikyta mokymosi aplinka ir patalpos, yra reikalingų specializuotų priemonių, mokomasi bendrųjų ugdymo programų pagrindu, kokybiškai jas individualizuojant, pritaikant mokinių poreikiams, mokiniams užtikrinama nuolatinė pagalba. Taip pat tokios mokyklos skatina partnerystę su kitomis mokyklomis, įvairiomis įstaigomis, ieško įvairiapusės pagalbos. Tokią mokyklą būtų galima įvardinti kaip itin stiprią mokyklą, kadangi pagalbos ieškojimas – tai stiprybės ženklas (Fullan, 1998, p. 8). Inkliuzinėje mokyklos pagrindas yra humanistinė pedagogika, kurios viena pagrindinių idėjų yra atviros mokyklos samprata (Ušeckienė, 2003, p. 39). Mokykla, kuri remiasi humanistiniu ugdymu, mokinį priimti toks, koks jis yra, taip pat priima kiekvieno individualybę bei skatina ieškoti tokių ugdymo būdų, kurie padėtų maksimaliai atskleisti kiekvieno ugdytinio galimybes (Lepeškienė, 1996).

Išskiriami šie inkliuzinio ugdymo efektyvumą vidurinėje mokykloje lemiantys veiksniai (strategijos) (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009b; Meijer, 2005): Mokymas bendradarbiaujant; mokymasis bendradarbiaujant ir bendraamžių pagalba; problemų sprendimas drauge; heterogeninis mokinių grupavimas ir ugdymo diferencijavimas; mokytojų atliekamas vertinimas, skatinantis mokymąsi, bet mokinių nepaženklinantis ir neturintis neigiamų pasekmių ugdymuisi; alternatyvios mokymosi strategijos.

Taip pat analizuojant inkliuzijos sėkmę, lemiančius veiksnius svarbu paminėti tai, jog kuriant inkliuzinę mokyklą yra būtinas visų vaiko ugdymu suinteresuotų asmenų (paties ugdytinio, bendraamžių, mokytojų, mokyklos darbuotojų, vietos bendruomenės, o ypač tėvų, t.y. vaiko šeimos, *įtraukimas* (pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę sudarant ugdymo sąlygas) bei lygiavertis bendradarbiavimas ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009b; Key Principles for Special Needs Education, 2003). Inkliuzinėje aplinkoje besąlygiškai pripažįstama, kad tėvų vaidmuo, ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus yra labai svarbus, kartais net lemiamas. Taip sudaromos sąlygos tėvams dalyvauti mokyklos gyvenime, didinant tėvų pasitenkinimą procesais, susijusiais su inkliuziniu ugdymu.

Analizuojamoje mokslinėje literatūroje pabrėžiama tai, kad inkliuzinio ugdymo idėjų plėtotei, jų skvarbai ne mažiau reikšmingi ir pedagogai. Pasak Ališausko ir kt. (2011) integracijos/inkliuzijos veiksniai yra labai susiję su mokytoju. Mokykla yra tokia, koks yra mokytojas (Gedvilienė ir kt., 2008). Kintant šiuolaikinės mokyklai, jai tampant atvira naujovėms bei pokyčiams, pakito ir švietimo sistemos pagrindinių dalyvių (mokytojų ir mokinių) vaidmenys. Mokytojas tampa mokinio pagalbininku, konsultantu, vedliu, veiklos organizatoriumi, o ne vien informacijos perdavėju, perteikėju, o vaikas nebėra „tuščias indas“, kurį pedagogas turi „pripildyti“. (Dudzinskienė ir kt. 2010, 2008; Gedvilienė ir kt., 2008; Kret, 2001). Norint sėkmingai įgyvendinti „mokyklos visiems“ modelį, mokytojui nebeužtenka išmokyti vien naujų mokymo metodų, jiems tenka keisti požiūrį, neretai ir įsitikinimus (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Tik toks mokytojas šiuolaikinio mokymo ir mokymosi kontekste, gali veiksmingai pritaikyti ugdymo programas, metodus, mokomąsias veiklas, vertinimą prie specialiųjų poreikių mokinių individualių gebėjimų.

Šiandieninėje mokykloje ypač svarbus mokytojų noras ir nusiteikimas įtraukti kiekvieną klasės mokinį į bendrą mokymąsi, kurti sąlygas kiekvienam ugdytis pagal savo galimybes, kelti adekvačius ir kiekvienam aktualius mokymosi tikslus, rinktis atitinkamas vertimo ir įsivertinimo strategijas, kad specialiųjų poreikių mokiniai galėtų dalyvauti bendroje veikloje su savo bendraamžiais (Ališauskas ir kt., 2011; Dudzinskienė ir kt., 2010). Pasak Petty (2007), kiekvienas mokinytis yra skirtingas ir turi skirtingus poreikius. Jeigu mokytojas išsiaiškina ir patenkina savo mokinių poreikius, tai smarkiai padidina jų galimybę pasiekti gerų rezultatų. Dėl to mokytojas turi suprasti, jog nepakanka nuspėti tik vidutinio mokinio poreikius. Reikia išsiaiškinti ir patenkinti kiekvieno mokinio poreikius, o tai galėti turėti lemiamą reikšmę daugelio mokinių laimėjimams. Taigi, pakitus mokytojų vaidmeniui, jo veiklai keičiasi ir pedagogų kompetencijos. Todėl, norint sėkmingai įgyvendinti inkliuzinį ugdymą, ypatingą dėmesį reikėtų skirti pedagogų rengimui (studijoms, dirbančiųjų kvalifikacijos tobulinimui) bei pedagogų pasirengimui (žinioms, supratimui, gebėjimams, nuostatoms). Mokytojai turėtų būti pasirengę ugdyti įvairių poreikių mokinius, nes tai yra esminė sėkmingo inkliuzinio ugdymo sąlyga¹⁴. Inkliuzinio ugdymo sėkmė bei kokybė yra artimai susijusi būtent su mokytojo nuostatomis į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Nuostatos, požiūris dažniausiai priklauso nuo mokytojų pedagoginio darbo patirties (ypač dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais), vaikų, su kuriais dirba pedagogas, negalios pobūdžio, ugdymosi sunkumų, mokytojų pasirengimo tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, kvalifikacijos, jiems suteikiamos paramos ir kitų sąlygų (Ališauskas ir kt., 2011; Meijer, 2005, 2003b). Šie veiksniai

¹⁴ Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados. (2010).

lemia mokytojo kompetenciją. Taip pat šiam teiginiui pritarė ir Avramidis, Norwich (2002). Pastarieji autoriai akcentavo, jog pažangių švietimo idėjų įgyvendinimo sėkmė daugiausia priklauso nuo tiesioginį darbą su vaikais dirbančių pedagogų, jų nuostatų, lemiančių ugdomosios veiklos ypatumus (cit. Miltenienė, 2004). Baranauskienė (2010) pažymi, jog iš esmės vienokius ar kitokius inkliuzinio modelio pasirinkimus lemia ne kiek ekspertų ar politikų sprendimai, kiek psichosocialinės aplinkos, t.y. kolektyvinės sąmonės ir dominuojančių socialinių nuostatų ypatumai.

Pasak Galkienės (2005), skirtingi mokinių poreikiai reikalauja bendradarbiavimo kultūros visoje ugdytojų bendruomenėje, įskaitant ir mokinio tėvus. Šioje srityje pedagogams reiktų nepamiršti, jog visi komandos nariai yra lygiaverčiai partneriai (Ališauskas, 2002; Galkienė, 2005). Pedagogų kompetencijas nurodančiame dokumente¹⁵ pabrėžiama, kad pedagogas turi gebėti bendrauti ir bendradarbiauti tiek su vienu asmeniu, tiek su visa komanda (pvz.: bendradarbiauti su kolegomis, su tėvais, su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis ir pan.). Ši kompetencija sutampa su Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros rekomendacijomis politikams (2009b), kuriose teigiama, jog mokytojai, dirbantys inkliuzinio švietimo sistemoje turėtų būti įgiję bendradarbiavimo kompetenciją su mokinio šeimos nariais bei gebėti dirbti komandoje. Dudzinkienės ir kt. (2008) teigimu, „mokyklos visiems“ mokytojas, dirbdamas pats vienas, nesinaudodamas bendradarbiavimo galimybėmis, nepasieks norimo rezultato.

Apibendrinant galima teigti, jog siekiant ugdymo prieinamumo kiekvienam, reikia keisti ne patį mokinį, ar jį perkelti į kitą ugdymo įstaigą, o pačią mokyklą. Kitaip tariant bendrojo lavinimo mokyklos turėtų tapti inkliuzinėmis mokyklomis arba viena „mokykla visiems“, kurios ugdo visus vietos bendruomenės vaikus bei tenkina įvairius mokinių poreikius. Akivaizdu tai, jog mokykla, kuri remiasi inkliuzinėmis vertybėmis, yra tokia mokykla, kuri neakcentuoja akademinų rezultatų, nesiekia, jog mokiniai atkartotų mokymo turinį, dalyko konkrečias žinias, bet skatinta socialinius santykius, narystę bendruomenėje, siekia, jog visi mokiniai išmoktų mokytis, spręsti problemas, t.y. pasiruoštų savarankiškam gyvenimui. Kuriant inkliuzinę mokyklą ypač svarbu pedagogų pasirengimas darbui su įvairių gabumų vaikais. Norint, pasiekti itin kokybišką inkliuzinį ugdymą, svarbu, kad visi ugdymo proceso dalyvių tarpusavio santykiai būtų grindžiami visapusišku įtraukimu bei glaudžiu lygiaverčiu bendravimu, bendradarbiavimu bei partneryste.

¹⁵ *Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas. (2007).*

2 skyrius. PEDAGOGŲ INKLIUZINIO UGDYMO PATIRTIES YPATUMAI

2.1. Tyrimo metodika

Tyrimo duomenys buvo rinkti anketinės apklausos metodu. Pasirinktas tyrimo objektas, numatytas tikslas bei uždaviniai nulėmė apsisprendimą taikyti būtent šį metodą, kadangi anketinės apklausos (raštu) būdu tinka tirti nuomones, požiūrius, nuostatas, žinias bei identifikuoti problemines sritis (Kaffemanienė, 2006). Tyrimui atlikti buvo panaudota tarptautinės tyrėjų grupės¹⁶ parengta pusiau uždaro tipo anketa, kurią sudarė 5 dalys (Bendroji informacija, „inkliuzinio ugdymo“, „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“, „negalios“ samprata bei pedagogų patirtis, ugdant mokinius, turinčius negalią; mokinių įvairovė klasėje; mokyklos kontekstas; požiūriai, nuostatos ir problemos, susijusios su inkliuziniu ugdymu; inkliuzinės praktikos veiksmingumas (pedagogų pasirengimas)). Pirmąją anketos dalį sudarė 20 klausimų, iš kurių 5-17 atspindėjo bendrą informaciją, kuri buvo reikšminga analizuojant tyrimo duomenis (lytį, amžių, pedagoginio darbo stažą, išsilavinimą, klasę, kurioje pedagogas dirba, artimo kontakto buvimą ar ne su neįgaliu asmeniu, studijų metu skirtą dėmesį pasirengimui ugdyti mokinius, turinčius negalę), pirmieji 4 klausimai buvo skirti sąvokų „inkliuzinis ugdymas“, „mokiniai, turintys specialiųjų poreikių“, „negalia“ sampratos atskleidimui pedagogų požiūriu. Paskutiniai klausimai (17- 20) buvo pateikti, siekiant įvertinti pedagogų žinias, kompetencijas bei patirtį, ugdant mokinius, turinčius negalią.

Antroji anketos dalis buvo sudaryta iš 8 klausimų, kurie buvo susiję su klasės situacija, kuriose pedagogai dirba (mokinių (mergaičių ir berniukų) skaičius, amžius, religinių, etninės grupių, skirtingų gimtųjų kalbų, imigrantų vaikų skaičius). Trečiąją anketinės apklausos dalį sudarė 5 klausimai, apibūdinantys mokyklos, kurioje dirba pedagogai situaciją (mokinių skaičius mokykloje, mokyklos padėtis pagal prestižą, finansinę būklę bei švietimo paslaugų prieinamumas). 1-3 anketos dalis sudarė: Uždari klausimai; pusiau uždari klausimai, leidžiantys pasirinkti tinkamus atsakymus ir kartu pateikti savo nuomonę; atviri klausimai, sudarantys galimybę išsakyti savo nuomonę, supratimą. Ketvirtąją anketos dalį sudarė 15 teiginių, kurie atspindėjo pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą, nerimą keliančias situacijas bei pedagogų požiūrį į negalią. Kiekvieną teiginį buvo siūloma vertinti 1, 2, 3, 4 ranginės skalės balais pagal tokius kriterijus: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – sutinku, 4 – visiškai sutinku. Paskutinioji, t.y. penktoji anketos dalis, atspindinti pedagogų pasirengimą (gebėjimą) dirbti inkliuzinėje klasėje, buvo sudaryta iš 20 teiginių. Apklausos dalyvių buvo prašoma pažymėti

¹⁶ Šį klausimyną rengė tarptautinė tyrėjų grupė. Tyrimas atliekamas 2011 m. Suomijoje, Anglijoje, Pietų Afrikos Respublikoje, Kinijoje, Slovėnijoje ir Lietuvoje. Lietuvoje dėl šio tyrimo galima kreiptis į Stefanią Ališauskienę (Šiaulių universitetas).

vieną iš skaitmenų 1, 2, 3, 4, 5, 6, kur: 1 - visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 – sutinku, 6 – visiškai sutinku.

Tyrimas buvo organizuojamas tokiais etapais: 1) 2011 rugsėjo – gruodžio mėnesiais formuluojamas temos pavadinimas, numatomas tikslas, uždaviniai, atliekama mokslinės literatūros analizė; 2) 2012 sausio mėnesį tyrimo instrumento ieškojimas bei pasirinkimas; 3) 2012 sausio, vasario mėnesiais atliekama pedagogų anketinė apklausa; 4) 2012 kovo, balandžio mėnesiais tobulinama bakalauro teorinė dalis, suvedami tyrimo duomenys, atliekama jų analizė, apibendrinami rezultatai, formuluojamos išvados.

Prieš pateikiant anketas didžiajai pedagogų daliai, buvo gauti leidimai iš mokyklos vadovų, kurie ir susitarė su mokytojais dėl anketų užpildymo, paskyrė anketų išdalijimo vietą bei laiką. Likusieji pedagogai (mažoji dalis) anketas užpildė asmeniniu prašymu. Mokyklos vadovai bei pedagogai buvo supažindinti su atliekamo tyrimo uždaviniais bei tyrimo duomenų panaudojimu. Visiems tyrimo dalyviams anoniminės anketos buvo išdalintos tiesiogiai arba išsiųstos elektroniniu paštu, į kurias buvo prašoma atsakyti nuoširdžiai bei kuo atviriau. Popierinio varianto mokytojų anketų gražinimą kontroliavo mokyklos vadovai arba paskirtieji mokytojai, jų buvo paprašyta anketas gražinti mėnesio laikotarpyje.

Tyrimo duomenys buvo apdoroti Windows Microsoft Exel kompiuterine programa bei aprašomi remiantis procentiniu pasiskirstymu arba aritmetiniu vidurkiu.

Taip pat tyrime buvo naudojamas turinio analizės metodas. Šiuo metodu buvo siekiama, atskleisti pedagogų inkliuzinio“ ugdymo, mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, negalios sampratas. Turinio analizė yra technika leidžianti objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes, daryti patikimas išvadas (Tidikis, 2003). Pasak Kardelio (2005), turinio analizės esmė yra įvairių dokumentų, žinių bei informacijos grupavimas į kategorijas. Minėtojo autoriaus teigimu, atliekant turinio analizę, skaičiuojamas kategorijų visuose dokumentuose pasikartojimo dažnis. Todėl apdorojant respondentų pateiktas sampratas, jose buvo išskirti esminiai tekstų struktūriniai vienetai. Pastarieji buvo suskirstyti į atitinkamas kategorijas. Taip pat atliekant sampratų turinio analizę buvo užfiksuotas teksto leksinių-semantinių vienetų (tekstų struktūrinių vienetų) dažnis.

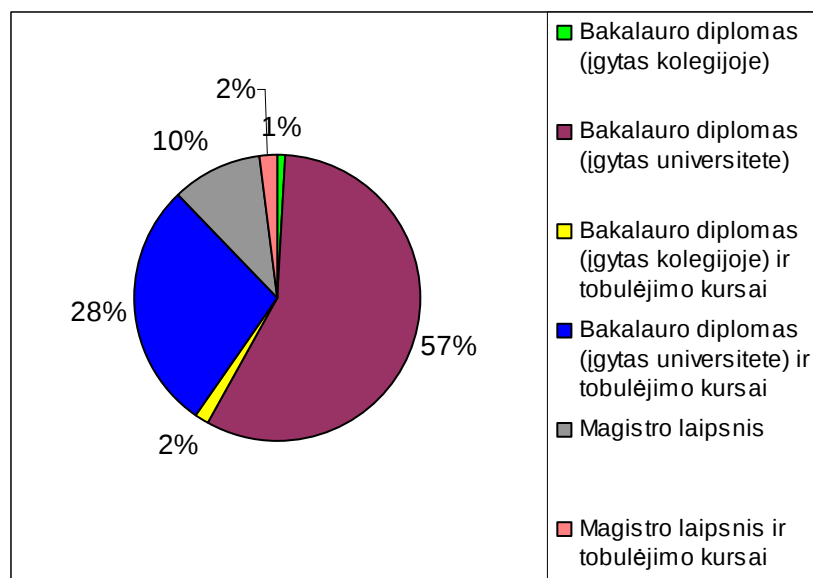
2.2. Tyrimo dalyviai

Anketos buvo išdalintos (išsiųstos el. paštu) ir surinktos 2012 metų sausio-vasario mėnesiais. Tyrime dalyvavo 107 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai. Iš viso buvo išdalintos 110 anketų, iš jų sugrįžo 107. Mokyklos ir tiriamieji pedagogai buvo pasirinkti atsitiktiniu atrankos būdu, orientuojantis tik į tai, kad pedagogų apklausa apimtų bent po keletą skirtingų

Lietuvos administracinių vienetų (apskritis, miestus, miestelius bei kaimus). Taigi, tyrime dalyvavo pedagogai iš didžiųjų Lietuvos miestų (Kaunas, Šiauliai), iš mažesniųjų miestų (Kelmė, Pasvalys, Tauragė) bei iš rajonuose (miesteliuose ar kaimuose) esančių bendrojo lavinimo mokyklų.

Dominavo įvairaus amžiaus, pradinėse ir aukštesnėse įvairaus tipo klasėse dirbantys pedagogai. Žemiau pateikiamos apklaustųjų pedagogų socialinės demografinės charakteristikos.

Apibendrinant demografinį bloką paaiškėjo, kad lyties požiūriu tarp apklaustųjų dominavo moterys: jos sudarė 92%, vyrai – tik 5%. O 3 % respondentų savo lyties nenurodė. Didžiausias skaičius apklausoje dalyvavusių respondentų buvo virš 50 metų amžiaus (34%) ir 40-49 metų amžiaus (33%). 17% sudarė 30-39 metų amžiaus pedagogai bei 12% jauni 23-29 metų amžiaus pedagogai (likusieji 4 % savo amžiaus nenurodė). Visi mokytojai yra įgiję aukštąjį išsilavinimą, 13 pedagogų iš 107 turi magistro laipsnį (žr. 1 paveikslą).



1 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal išsilavinimą, %

Pedagoginį išsilavinimą didžioji dalis pedagogų įgijo universitete (89%, likusioji dalis - kolegijoje (2%), testinių studijų institute 2%, universitete ir testinių studijų institute 6%, kolegijoje ir universitete 1%). Pedagoginės studijos trumpiausiai truko 1 metus, ilgiausiai – 14 metų. Analizuojant gautus duomenis apie tai, kiek studijose buvo skiriama dėmesio pasirengimui ugdyti mokinius, turinčius negalią, bendrojo tipo klasėje, gauti tokie rezultatai: Beveik pusė specialistų teigė, jog skirta šiek tiek dėmesio (47%), šiek tiek daugiau nei ketvirtadalis apklaustųjų nurodė, kad neskirta visai – 26%, o 18% - skirta vidutiniškai. Tai, jog studijose buvo skiriama daug arba labai daug dėmesio pasirengimui ugdyti mokinius, turinčius negalią,

bendrojo tipo klasėje nurodė tik kas dešimtas apklaustasis (skirta daug dėmesio – 5%, skirta labai daug dėmesio – 4%).

Apibendrinant duomenis apie tyrime dalyvavusių respondentų pedagoginį darbo stažą, paaiškėjo, kad daugiausiai anketas užpildė mokytojai, turintys 25 metų ir daugiau pedagoginį darbo stažą (39%) ir 15-24 metų stažą (30%). 13% pedagogų turi 5-14 metų stažą, o 0-4 metų stažą - 12% respondentų. Pedagoginio darbo stažo nenurodė 6% apklaustųjų. 91 % apklaustųjų pedagogų dirba (moko) bendro tipo klasėje bendrojo lavinimo mokykloje, 4% - specialiojo ugdymo klasėje bendrojo lavinimo mokykloje bei 5 % moko kartu tiek bendrojo tipo klasėje, tiek specialiojo ugdymo klasėje bendrojo lavinimo mokykloje. Pedagogų pasiskirstymas pagal tai, su kokios(ių) klasės(ių) mokiniais dirba pateikiamas 1 lentelėje.

1 lentelė

Pedagogų pasiskirstymas pagal mokinių klases, kuriose dirba, %

Klasės	Procentai
Pradinės klasės (1-4)	32%
Pagrindinės klasės (5-10)	24%
Aukštesnės klasės (11-12)	0%
Pradinės (1-4) ir pagrindinės klasės (5-10)	7%
Pagrindinės klasės(5-10) ir aukštesnės klasės (11-12)	36%
Visos klasės (1-12)	1%

Mokiniai klasėje, kurioje dirba pedagogai, dažniausiai atstovauja vieną religinę ir etninę grupę (90%), klasėje, kurioje yra 2 religines ir etninės grupės dirba 7% mokytojų (nenurodė 3%). Klasės mokinių tarpe dažniausiai vyrauja viena gimtoji kalba (90%), 6% apklaustųjų pedagogų, dirba klasėje, kurioje yra dvi gimtosios kalbos (atsakymo nenurodė 4% apklaustųjų). Didžiosios dalies respondentų mokomosiose klasėse nėra imigrantų vaikų (90%), 5% nurodė, jog jų klasėje yra vienas imigrantas vaikas, 2% - du imigrantai vaikai (atsakymo nenurodė 3% apklaustųjų). Tyrimo metu daugiausiai buvo apklausta pedagogų, kurie moko mokyklose, kuriose mokinių skaičius svyruoja virš 500 (63%), iki 100 mokinių – 6%, nuo 100 iki 300 – 12%, nuo 300 iki 500 – 7% (12% apklaustųjų mokinių skaičiaus mokykloje nenurodė). Didžiausiais skaičius mokinių mokykloje, kurioje dirba apklaustieji pedagogai siekė 1011, mažiausias – 87. Pusė respondentų (50%) savo mokyklą, lygindami su kitomis rajono mokyklomis *pagal prestižą/akademinius standartus*, vertina aukščiau nei vidutiniškai, 36% - vidutiniškai, 10% - daug aukščiau nei vidutiniškai bei 1% žemiau nei vidutiniškai (3% respondentų, atsakiusių į anketas, atsakymo nenurodė). Pedagogų nuomonės apie savo mokyklos vertinimą, lyginant ją su kitomis rajono mokyklomis, *pagal finansinę situaciją* pasiskirstymas: daug žemiau nei vidutiniškai – 3%, žemiau nei vidutiniškai – 6% , vidutiniškai – 59%, aukščiau nei vidutiniškai – 22% , daug aukščiau nei vidutiniškai – 7%, nenurodė – 3%.

Daugiausia pedagogų (71%) nurodė, kad jo klasėje nėra mokytojo padėjėjo. Mažesnioji dalis (beveik ketvirtadalis) pedagogų (23%) nurodė, jog jo klasė yra mokytojas padėjėjas (6% respondentų atsakymo nenurodė). Pedagogo padėjėjas, mokytojų teigimu, klasėje (valandų vidurkis per savaitę) vidutiniškai praleidžia 7,7 valandos per savaitę. Remiantis tyrimo duomenimis, 86% apklaustųjų yra prieinamos paslaugos, kurios padeda ugdyti mokinius klasėje, 7% apklaustųjų minėtosios paslaugos yra neprieinamos, 1% pasirinko kitą atsakymo variantą ir nurodė, jog šios paslaugos prieinamos ne visada 6% apklaustųjų atsakymo nepateikė. Apibendrinant duomenis apie pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) ir vaiko gerovės komisijos (VGK) specialistų pagalbos prieinamumą, paaiškėjo, jog pedagogams šiek tiek labiau prieinama vaiko gerovės komisijos specialistų pagalba. Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistų pagalba yra prieinama 83% apklaustųjų, neprieinama – 9%, nenurodė – 8% apklaustųjų. Vaiko gerovės komisijos specialistų pagalba prieinama beveik visiems iš šio klausimo atsakiusiems pedagogams (93%), išskyrus 3 % apklaustųjų pedagogų, kurie nurodė, jog minėtoji specialistų pagalba jiems yra neprieinama (atsakymo nenurodė 4%).

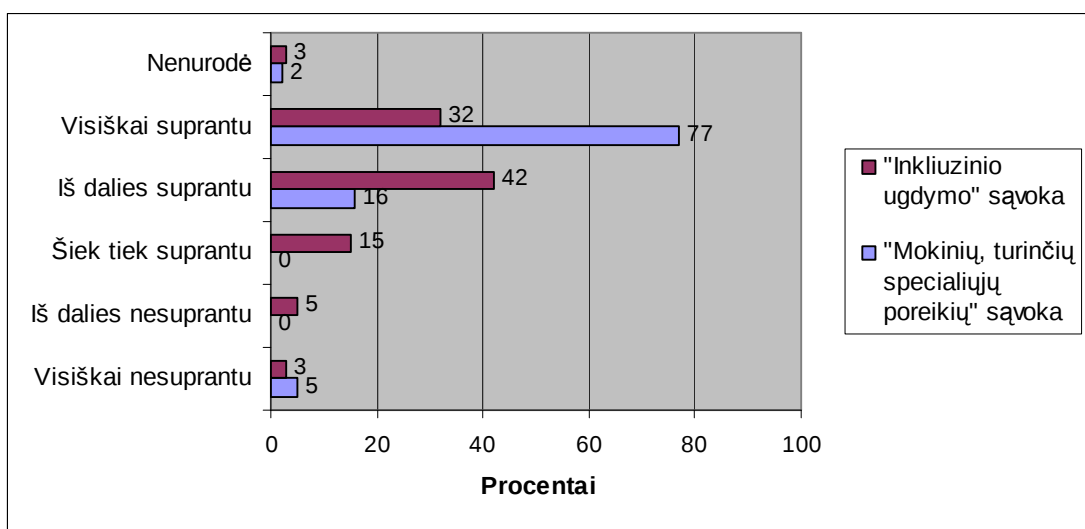
Didžioji dalis pedagogų nėra artimai susiję su neįgaliu asmeniu (69%). Pedagogai, kurie yra artimai susiję su neįgaliuoju (28%), nurodė tokius ryšius su šiuo asmeniu: šeimos narys (vyras, tėvas, mama, sūnus), giminaitis (pusbrolis, teta, tetos podukra), draugas(ė), draugo mama, draugų sūnus, kaimynas(ė), mokiniai. Likusieji 3% atsakymo iš šio klausimo nepateikė.

2.3. Inkluzinio ugdymo reali patirtis pedagogų požiūriu

2.3.1. Savokų „inkluzinis ugdymas“, „mokiniai, turintys specialiųjų poreikių“, „negalia“ samprata pedagogų požiūriu

2.3.1.1. Inkluzinio ugdymo samprata: turinio analizės rezultatai

Anketinėje apklausoje pedagogų buvo paprašyta atsakyti į uždaro tipo klausimą, kuriuo buvo siekiama išsiaiškinti, kaip mokytojai supranta „inkluzinio ugdymo“, „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvokas. Pedagogai galėjo rinktis iš tokių ranginės skalės atsakymo variantų: visiškai nesuprantu, iš dalies nesuprantu, šiek tiek suprantu, iš dalies suprantu, visiškai suprantu. Pedagogų atsakymų pasiskirstymas šiuo klausimu pateikiamas 2 paveiksle.



2 pav. Pedagogų „inkluzinio ugdymo“ ir „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvokų supratimo palyginimas, %

Apibendrinant gautus rezultatus apie „inkluzinio ugdymo“ bei „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvokų supratimą, paaiškėjo, jog didesnę dalis pedagogų (net 77%) teigia, kur kas geriau visiškai suprantantys „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvoką negu „inkluzinio ugdymo“ sąvoką. Mokytojai, pasirinkdami atsakymą apie „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvoką buvo konkretesni, jie pasirinko tokius atsakymo variantus: visiškai suprantu, iš dalies suprantu arba visiškai nesuprantu. Kitų atsakymo variantų nepasirinko nei vienas apklaustasis pedagogas. Priešingai, negu kalbant apie antrosios „inkluzinio ugdymo“ sąvokos supratimą, gautų duomenų pasiskirstymą. Čia pedagogų atsakymų variantai svyravo įvairiai: nuo visiškai nesuprantu, iki visiškai suprantu. Tai rodo, jog pedagogų nuomonės šiuo klausimu išsiskiria, pedagogų šios sąvokos supratimas nėra pakankamai tvirtas.

Pedagogų, teigiančių, jog visiškai nesupranta abiejų minėtųjų sąvokų, procentas buvo labai panašus. Pasitaikė vos keletas pedagogų, kurie pasirinko šį atsakymo variantą („Inkliuzinio ugdymo“ sąvokos visiškai nesupranta 3%, „mokininių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvokos – 5%).

Taip pat siekiant atskleisti „inkliuzinio ugdymo“, „mokininių, turinčių specialiųjų poreikių“, „negalios“ sampratas, pedagogai pildė atviro tipo klausimus. Juos sudarė trys sąvokos, kurias reikėjo paaiškinti („inkliuzinis ugdymas“, „mokiniai, turintys specialiųjų poreikių“, „negalia“). Šių klausimų pagalba buvo norima išsiaiškinti, kaip pedagogai supranta pateiktas sąvokas bei išskirti, kokie pagrindiniai aspektai yra akcentuojami pedagogų sąvokų paaiškinimuose. Išanalizavus pedagogų pateiktą inkliuzinio ugdymo sampratų turinį buvo išskirta 15 kategorijų, apibūdinančių šią sąvoką. Kategorijų pagal leksinių-semantinių vienetų reitingą pasiskirstymas pateiktas 2 lentelėje¹⁷.

2 lentelė

Inkliuzinio ugdymo sampratos rezultatai: kategorijos ir leksinių semantinių vienetų skaičius jose

Kategorija	Leksinių-semantinių vienetų skaičius
Tapatinamas su integruotu ugdymu	48
Asmens poreikius atliepanti ir pritaikyta sistema/aplinka	17
Ugdymo turinio/programos individualizavimas ir pritaikymas specialiųjų poreikių mokiniams	14
Mokykla (vienodos mokymosi sąlygos) visiems	8
Lygios galimybės visiems	5
Ugdymas bendraujant, bendradarbiaujant	4
Pabrėžiama inkliuzinio ugdymo nauda	4
Integracija į visuomenę/bendruomenę	3
Reikalingos pagalbos teikimas/užtikrinimas	3
Pedagogų kompetencijos bei pedagogų/tėvų nuostatos	3
Dalyvavimas bendroje veikloje	3
Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas	2
Ugdymo priemonė	2
Painiojama su ugdymo turinio integracija	1
Sutrikusių funkcijų ugdymas	1
Abstraktūs	4
Neatsakė	4
Nežino	2

Išanalizavus pedagogų pateiktas inkliuzinio ugdymo sampratas, jų turinį, išryškėjo keturios populiariausios kategorijos, kurios dažniausiai pasikartojo mokytojų pateiktuose apibūdinimuose: 1) tapatinimas su integruotu ugdymu; 2) ugdymo turinio/programos individualizavimas ir pritaikymas specialiųjų poreikių mokiniams; 3) asmens poreikius

¹⁷ Išsamus leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 2 priede.

atliepanti ir pritaikyta sistema/aplinka; 4) mokykla (vienodos mokymosi sąlygos) visiems. Tarp išskirtų kategorijų, akivaizdžiai atsikleidė tai, jog pedagogų tarpe inkliuzinis ugdymas dažniausiai siejamas su integruotu ugdymu (leksinių-semantinių vienetų skaičius siekia net 48). Šioje kategorijoje pabrėžiamas specialiųjų poreikių vaikų fizinis buvimas ir ugdymas(is) bendroje erdvėje (bendrojo lavinimo mokyklos klasėje) su visais bendraamžiais, ugdymo centre yra pats specialiųjų poreikių turintis ugdytinis, o ne visa klasė. Kitaip tariant, pedagogų sampratoje apie inkliuzinį ugdymą atsispindi mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymo(si) vieta, kai vaikas tiesiog įtraukiamas į jau sukurta ugdymo sistemą, jis sulaukia mažai pagalbos, o aplinka nepritaikyta prie individualių vaiko poreikių. Tai liudija šie mokytojų pateikti „inkliuzinio ugdymo“ sąvokos paaiškinimai¹⁸: „*Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais*“; „*Tai mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymas bendrojo lavinimo klasėse*“; „*Integruotas ugdymas*“; „*Bendrojo lavinimo mokyklas integruojami su bet kokia negaliom*“; „*Integruotas mokymas, auklėjimas, įvairūs mokiniai vienoje klasėje*“ ir t.t.

Tokie pedagogų sampratų įtakos gali turėti tai, jog inkliuzijos sąvoka visame pasaulyje, tame tarpe ir Lietuvoje, dar nėra tiksliai apibrėžta, įvairių mokslo darbų autoriai dažnai sąvokos „integracija“ ir „inkliuzija“ vartoja kaip sinonimus. Kai kurie autoriai tarp šių sąvokų neišsprendžia principinio skirtumo, jų teigimu inkliuzija yra tarsi nuoseklus integracijos rezultatas. Europos Agentūra taip pat pabrėžia, kad raktinis klausimas, kalbant apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, yra terminologija. Todėl siekiant paskatinti inkliuzinio švietimo plėtrą Europoje yra labai svarbu susitarti dėl atitinkamų sąvokų vartojimo kiekvienos šalies viduje, ir jeigu įmanoma tarp šalių. Šios Agentūros narių pateiktose ataskaitose apibrėžimai, kas gi laikoma inkliuziniu ugdymu įvairiose šalyse labai skiriasi. Esama tokių šalių, kurios apibūdindamos inkliuziją pirmiausia dėmesį sutelkia, į ugdymo vietą „visų mokinių buvimas po tuo pačiu stogu“ (atitikimas šio tyrimo pirmajai kategorijai) bei esama tokių šalių, kurios kalbėdamos apie inkliuzinio ugdymo įgyvendinimą pripažįsta, jog būtina keisti požiūrį į mokymą ir mokymąsi, daug dėmesio skirti ugdymosi aplinkai, siekti, kad mokyklos turėtų daugiau galimybių atsižvelgti į mokinių poreikių įvairovę¹⁹ (artima antrai, ketvirtai šio tyrimo kategorijoms). Tyrimo gauti rezultatai sutampa su Europos Agentūros duomenimis, kuriose akcentuojama dar vieną opi problema, jog nors ir terminą integracija pakeitė šiuolaikiškesnis terminas inkliuzija, tačiau sampratos iš tiesų nepasikeitė: Akivaizdu, jog tam tikrais atvejais pasikeitė tik žodžiai, bet ne ugdymo praktika (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2011, p. 66).

¹⁸ Patekiami autentiški, netaisyti pedagogų atsakymai.

¹⁹ Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. (2011). *Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės*.

Skirtumas tarp pirmos ir sekančių trijų kategorijų labai ryškus. Inkluzinį ugdymą su mokykla visiems, asmens poreikiams pritaikyta sistema (šios kategorijos labiausiai atitinka tikrąją inkluzinio ugdymo sampratą, kurioje akcentuojamas vienos mokyklos visiems kūrimas, tokioje mokykloje užtikrinamos vienos mokymosi sąlygos bei kiekvieno vaiko ugdymas jam optimaliausiu lygmeniu) sieja beveik per pus mažesnė pedagogų dalis. Ties kategorija „Asmens poreikius atliepanti ir pritaikyta sistema/aplinka“ teiginių užfiksuota 17, o ties kategorija „Mokykla (vienodos mokymosi sąlygos) visiems“ – tik 8. Šios kategorijos, kaip jau buvo minėta, papildoma viena kita. Tik antrojoje kategorijoje pedagogų labiau pabrėžiamas pats inkluzinio ugdymo principas, t.y. ugdymo aplinkos/sistemos pritaikymas („*Veiksmingas ir kokybiškas įvairių poreikių mokinių mokymasis drauge pritaikytoje aplinkoje*“, „*Tai ugdymas pagal kiekvieno mokinio poreikius, gebėjimus*“, „*Tai toks mokinių ugdymas, kuris suteikia kiekvienam mokiniui mokytis optimaliausiu lygmeniu būnant grupėje su visais*“). O ketvirtoji kategorija parodo, jog apklaustieji pedagogai pripažįsta mokyklą visiems bei suvokia, jog tokioje mokykloje visiems mokiniams turi būti užtikrintos vienodos mokymo ir mokymosi sąlygos. Šios kategorijos keletas pedagogų atsakymų: „*Tai viena mokykla įvairių gebėjimų ir poreikių turintiems mokiniams*“, „*Viena mokykla visiems. Vienodos mokymosi sąlygos visiems, ir sveikiems, ir neigaliems vaikams*“.

Analizuojant pedagogų inkluzinio ugdymo sampratos turinį atsiskleidė dar ir tai, jog nemaža dalis pedagogų pastarąjį ugdymą yra linkę susieti su ugdymo programų pritaikymu ir individualizavimu mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (14 teiginių). Šią kategoriją iliustruojantys pedagogų teiginiai: „*Specialiųjų poreikių vaikams pritaikytos ugdymo programos*“; „*Sudaromos individualios programos, atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius*“, „*Pritaikomas visas ugdymo turinys*“ ir t.t. Likusiųjų kategorijų pasiskirstymas pagal leksinių-semanatinių vienetų skaičių yra daugmaž vienodas, teiginių skaičius kategorijose svyruoja iki 5. Tai rodo, jog į populiariausių ketvertą nepatekusios kategorijos nėra itin dažnos pedagogų pateiktose inkluzinio ugdymo sampratos. Pastarąsias kategorijas inkluzinio ugdymo koncepcijoje esminėmis laiko vos keletas pedagogų. Deja, tačiau reikėtų pastebėti, jog vis dar pasitaiko tokių pedagogų, kurie inkluzinį ugdymą painioja su ugdymo turinio integracija („*Turėtų būti panašu į integruotą ugdymą, vieno dalyko įterpimas į kitą*“), su sutrikusių funkcijų ugdymu („*Ugdymas kažkokios specialios (nedidelės apimties) sutrikusios srities*“). Ugdymą visiems laiko tik ugdymo priemone („*Tai tam tikra ugdymo priemonė mokiniams su specialiais ugdymo poreikiais*“), nors Ruškus (2002) pabrėžia, kad inkluzija neturėtų būti vertinama kaip priemonė, ji yra galutinis tikslas ir vertybė. Kai kurie apklaustieji pedagogai inkluzinį ugdymą sieja tik su vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymu, t.y. šių pedagogų samprata nėra iki galo išplėtotą, kadangi inkluzinis ugdymas apima visų vaikų, kurie patiria atskirtį, įtraukimą, o ne tik

turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Teorinėje darbo dalyje, atskleidžiant inkliuzinio ugdymo sampratą, buvo pabrėžiama, jog inkliuzijos sąlygomis: 1) siekiama užtikrinti lygias galimybes visiems, nepaisant individualių skirtumų; 2) siekiama palengvinti neįgalųjų integraciją į visuomenę; 3) taip pat pabrėžiama pedagogų kompetencijų, ugdymo dalyvių teigiamų nuostatų į asmenis, turinčius specialiųjų poreikių, svarbą; 4) akcentuojama, jog būtina šiems mokiniams užtikrinti visavertę pagalbą; 5) jog pastarojo ugdymo įgyvendinti neįmanoma be bendradarbiavimo ir pan. Panašios tendencijos atsispindėjo, tačiau labai nežymiai (jų svarbą inkliuzinio ugdymo koncepcijoje akcentavo vos vienas kitas pedagogas) ir pateiktose pedagogų sampratoje: 1) „*Pagrįstas lygių galimybių principu ugdant kiekvieną mokinį*“; 2) „*Kasmet į bendruomenę integruojami, pripažįstami skirtingi asmenys, turintys įv. pažintinių, emocinių ar kt. ypatumų, sunkumų*“; 3) „*Svarbūs inkliuzinio ugdymo komponentai yra pakankama pedagogų kompetencija, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos ir pan.*“; 4) „*Teikiant jiems reikalingą specialistų pagalbą*“; 5) „*Tai mokymas(is) bendradarbiaujant*“). Taip pat kalbant apie inkliuzinį ugdymą teorinėje dalyje buvo ypač akcentuojami pastarojo ugdymo privalumai. Keletas pedagogų, pateikdami „inkliuzinio ugdymo“ sąvokos paaiškinimą, paminėjo bei suvokia šio ugdymo naudą visiems. Pavyzdžiui, vienas iš pedagogų inkliuzinio naudos supratimą apibūdinančių teiginių: „*Inkliuzijos esmė ir rezultatas tai, kad visi laimi būdami drauge*“ visiškai sutinka su Ruškaus (2002) išreikšta mintimi „inkliuzijos esmė – visi laimi būdami drauge“ (Ruškus, 2002, p. 115).

Apibendrinus apklausos rezultatus paaiškėjo, kad pedagogų inkliuzinio ugdymo samprata nėra tiksli, t.y. daugumos pedagogų inkliuzinio ugdymo samprata tik iš dalies atspindi tikruosius, esminius inkliuzijos bruožus. Dažniausiai inkliuzinis ugdymas pedagogų yra tapatinamas su integruotu ugdymu, kaip formalus vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, perkėlimas iš vienos vietos į kitą, nesuteikiant kvalifikuotos pagalbos, nepritaikant aplinkos. Per pus mažiau pedagogų, apibūdindami šią sąvoką, nurodė esminius principus, būdingus inkliuziniam ugdymui, t.y. ugdymo sistemos pritaikymą ir mokyklą visiems, kurioje yra užtikrinamos kiekvienam besimokančiajam vienodos mokymo(si) sąlygos. Norint, jog pedagogai kur kas geriau suprastų inkliuzinio ugdymo sampratą vertėtų pedagogams rengti kuo daugiau kursų, seminarų, paskaitų šia tema, skatinti gerosios inkliuzinės patirties sklaidą pedagogų tarpe, kadangi šiuolaikinės bendrojo lavinimo mokyklos yra atviros visiems, o jose dirbantis pedagogas privalo „eiti drauge“ su naujovėmis bei neatsilikti nuo šiuolaikiškų ugdymo idėjų.

2.3.1.2. Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių samprata: turinio analizės rezultatai

Atliktame tyrime be „inkliuzinio ugdymo“ sąvokos turinio, nagrinėjamos dar dvi sąvokos (mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, negalios), apibrėžimų turinys, kadangi inkliuzinis ugdymas dažniausiai apima būtent mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ar negalią, įtraukimą į bendrojo lavinimo mokyklą. Todėl svarbu aptarti, kaip pedagogai suvokia ir šias su inkliuziniu ugdymu glaudžiai susijusias sąvokas. Pirmiausia šiame tyrime aptariama pedagogų mokinių, turinčių specialiųjų poreikių samprata, vėliau pedagogų negalios samprata.

Atlikus pedagogų „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvokos turinio analizę buvo išskirta 11 esminių kategorijų, kurios buvo sureitinguotos pagal leksinių-semantinių vienetų dažnį²⁰ (žiūrėti 3 lentelę).

3 lentelė

Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių sampratos rezultatai: kategorijos ir leksinių semantinių vienetų skaičius jose

Kategorija	Leksinių-semantinių vienetų skaičius
Gabūs mokiniai bei turintys sutrikimų ar negalių	22
Turintys sutrikimų ar negalią	21
Įvairių sutrikimų išvardijimas	20
Patiriantys mokymosi sunkumų	16
Turintys specifinių poreikių	12
Pagalbos reikmė	11
Turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese ar visuomenės gyvenime	10
Ugdymo proceso pritaikymas	6
Programos individualizavimas ar pritaikymas	4
Reikalauja specifinio priėjimo, dėmesio, požiūrio	4
Išsiskiriantys iš bendraamžių	2
Neatsakė	1
Nežino	2

Suklasifikavus pedagogų „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sąvokos paaiškinimus į kategorijas, paaiškėjo, jog apklaustųjų pedagogų pastarosios sąvokos supratimas yra gan tikslus, dauguma pedagogų akcentuoja esminius aspektus, kurie yra svarbūs apibūdinant šią sąvoką (sutrikimas, mokymosi sunkumai, specifiniai poreikiai, pagalbos reikmė, ribotos galimybės dalyvauti ugdyme, visuomenės gyvenime, ugdymo, programos pritaikymas, išsiskyrimas iš bendraamžių). Lietuvos Respublikos švietimo pakeitimo įstatyme (2011) specialieji ugdymosi poreikiai apibūdinami kaip pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių. Šiame apibrėžime vyrauja panašūs raktiniai žodžiai, kaip ir pedagogų pateiktuose

²⁰ Išsamus leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 3 priede.

paaškinimuose. Nei viena išskirta kategorija nėra akivaizdžiai vyraujanti (lyginant su inkliuzinio ugdymo samprata). Tačiau pirmose trijose kategorijų pavadinimuose pagrindinis žodis yra *sutrikimas ar negalia*. Todėl iš to galima daryti išvadą, jog pedagogų tarpe mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių dažniausiai yra laikomi tie mokiniai, kurie turi įvairių sutrikimų ar negalią. Tačiau nemaža dalis respondentų pabrėžė, jog prie mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, yra priskiriami ne tik turintys sutrikimų, negalių, bet ir itin gabūs mokiniai („*Tai išskirtiniai ar ypatingi vaikai, kurie yra ne tik neigalūs, bet ir gabūs bei talentingi*“, „*Gabūs ir sveikatos sutrikimų turintys mokiniai*“, „*Tai įvairių poreikių turintys vaikai, tiek labai gabūs, tiek turintys bet kokią negalią ar sutrikimą*“). Remiantis pateiktos lentelės trečia kategorija, galima teigti, jog taip pat nemaža dalis pedagogų, pateikdami pastarosios sąvokos apibūdinimą, tiesiog išvardijo įvairius sutrikimus, kurių turintys mokiniai ir yra vadinami, mokiniais turinčiais specialiųjų poreikių („*Įvairių judėjimo sutrikimų, kalbos sutrikimų, emocijų ir elgesio sutr., sutrikusio intelekto, dėmesio, atminties ir kt. sutrikimų turintys vaikai (mokiniai)*“). Mokytojų sampratoje atsispindėjo tai, jog specialiųjų poreikių mokiniai yra tie asmenys, kurie ugdydamiesi patiria įvairių mokymosi sunkumų ar problemų. Šios kategorijos pedagogų atsakymų pavyzdžiai: „*Tie, kurie turi mokymosi sunkumų*“, „*Kuriems sunku mokytis*“, „*Mokiniai, kuriems dėl įgimtų raidos sutrikimų turi sunkumų ugdymo procese*“.

Šiek tiek mažiau pedagogų apibūdindami „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių sąvoka“, pabrėžė pagalbos reikmę („*Kuriems reikia teikti visokiariopą pagalbą*“, „*Mokiniai, kuriems ugdymo metu reikalinga speciali pagalba*“), ugdymo proceso pritaikymą („*Kuriems turi būti atitinkamai pritaikomas ugdymo procesas*“), ugdymo programos pritaikymą ar individualizavimą šiems mokiniams („*Tai tokie mokiniai, kurie mokosi pagal individualią, jų gebėjimus atitinkančią programą*“). Taip pat pedagogai teigė, jog pastarieji mokiniai turi ribotas galimybes dalyvauti ugdyme ar visuomenės gyvenime („*Mokiniai, kurių galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų*“). Kai kurių pedagogų apibrėžimuose vyraujantis aspektas buvo mokinių specifiškumas, kitaip tariant specifiniai poreikiai („*Turi ne tik visiems bendrų, bet ir išskirtinių specifinių poreikių*“).

Nedidelė dalis apklaustųjų nurodė, jog pastarieji mokiniai reikalauja specifinio priėjimo, požiūrio, daugiau dėmesio negu kiti mokiniai („*Reikalauja spec. išskirtinio požiūrio į juos, priėjimo*“). Taip pat keliose pedagogų sampratoje buvo akcentuotas pastarųjų mokinių išsiskirimas iš savo bendraamžių tarpo. Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007), visa tai, kuo vaikas išsiskiria iš savo bendraamžių daugumos, priimta vadinti ypatingumu. Todėl šių pedagogų sampratoje mokiniai, turintys specialiųjų poreikių vadinami ypatingais vaikais arba turinčiais ypatingumą („*Kada vaikas išsiskiria iš bendraamžių daugumos*“).

Apibendrinus pedagogų „mokinių, turinčių specialiųjų poreikių“ sampratą, paaiškėjo, jog apklaustieji pedagogai šią sąvoką supranta pakankamai tiksliai, mokytojai gan tiksliai atskleidė jos turinį. Pedagogų sąvokos apibūdinimuose atsispindėjo (vyravo) šie pagrindiniai aspektai, kurie būdingi, mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių: sutrikimas arba negalia, žemi arba aukšti gebėjimai, mokymosi problemos, ribotos galimybės ugdyme, visuomenės gyvenime, pagalbos reikmė bei ugdymo, jo turinio pritaikymas/individualizavimas.

2.3.1.3. Negalios samprata: turinio analizės rezultatai

Ruškus (2002) teigia, jog negalios daugiamatės sampratos atskleidimas tampa vienu iš esminių socialinės integracijos poreikių ir uždavinių. Kaip jau žinoma, būtent inkliuzija ar inkliuzinis ugdymas skatina socialinę integraciją, todėl tyrime buvo svarbu atskleisti pedagogų negalios sampratą. Lietuvos Respublikos neįgalųjų socialinės integracijos įstatyme (2005) neįgalumas apibūdinamas taip: *dėl asmens kūno sandaros ir funkcijų sutrikimo bei nepalankių aplinkos veiksnių sąveikos atsiradęs ilgalaikis sveikatos būklės pablogėjimas, dalyvavimo visuomenės gyvenime ir veiklos galimybių sumažėjimas*. Analizuojant gautas pedagogų negalios sampratas buvo išskirtos 8 kategorijos, kurias sudarė 144 teiginiai. Kategorijų pagal leksinių-semantinių vienetų reitingą pasiskirstymas pateiktas 4 lentelėje²¹.

4 lentelė

Negalios sampratos rezultatai: kategorijos ir leksinių-semantinių vienetų skaičius jose

Kategorija	Leksinių-semantinių vienetų skaičius
Tapatinama su liga, sutrikimu, sindromu, trauma	48
Kasdienės veiklos, dalyvavimo visuomeniniame gyvenime apribojimas	43
Negalios rūšys	23
Sutrikimų išvardijimas	17
Savarankiškumo stoka	5
Ribotos galimybės ugdyme	4
Gyvenimo kokybės pasikeitimas	3
Visuomenės požiūris	1
Neatsakė	8

Iš pateiktos lentelės duomenų, matyti, jog pedagogų negalios samprata akivaizdžiai remiasi klinikiniu-korekciniu modeliu. Viluckienė (2008) nurodo, jog medicininio negalios modelio centrinė ašis yra kūno sutrikimas, iš kurio kyla pats negalios faktas ir visos su ja susijusios pasekmės tiek paskiro individo, tiek visuomenės gyvenime. Dauguma apklaustųjų pedagogų negalią sieja su tam tikru sutrikimu, negebėjimu, nukrypimu nuo normos, liga,

²¹ Išsamus leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 4 priede.

sindromu ar trauma, t.y. pedagogų pateiktuose negalios apibūdinimuose atsispindi medicininis modelis, kuris, Ruškaus (2002) teigimu, negalią traktuoja kaip nepageidaujamą, koreguotiną skirtybę, nukrypimą nuo normos (*„Tai, bet koks sutrikimas, sindromas, liga, trauma ar pakenkimas“*, *„Turintys fizinių trūkumų arba kitokių sveikatos sutrikimų“*, *„Tai turėjimas įgimtų ar įgytų fizinių ar psichinių trūkumų, sutrikimų, ligų, susirgimų“*). Tik vienas iš visų apklaustųjų pedagogų, pateikdamas pastarosios sąvokos paaiškinimą, teigė, jog negalia yra susijusi su visuomenėje įsigalėjusiu požiūriu, t.y. negalia vertinama kaip sąveika tarp asmens ir visuomenės (*„Kai dėl visuomenėje įsigalėjusio požiūrio tam tikra kategorija žmonių negali naudotis tomis pačiomis galimybėmis kaip visi kiti“*). Šioje vienintelėje pedagogo sampratoje atsispindi socialinis-interakcinis modelis²². Kitaip tariant, žmonės neįgalūs tampa ne dėl kūno pažeidimo, bet dėl visuomenės, kuri sukuria įvairius struktūrinius ir socialinius barjerus, atimančius galimybę visavertiškai dalyvauti visuomenės gyvenime (Viluckienė, 2008).

Pedagogų sampratoje dar viena vyraujanti kategorija yra „Kasdienės veiklos apribojimas“. Šioje kategorijoje pateikti pedagogų teiginiai atspindi tai, jog negalią turintys asmenys turi ribotas galimybes atlikti visiems sveikiems žmonėms įprastą kasdienę veiklą (*„Sumažina ar apriboja asmens galimybę(es) užsiimti kasdiene veikla“*, *„Mokiniai, turintys ribotą pajėgumą (psichinę negalę ir kt.), ribojantis žmogaus pajėgumą atlikti įprastus ir normalius veiksmus“*, *„Žmogus turi negalę tada, kai negali atlikti kokių nors veiksmų taip kaip įprasta sveikiems“*). Taip pat nemaža respondentų dalis, pateikdami šios sąvokos apibūdinimus, nurodė negalios rūšis (*„Tai vaikai su fizine ir protine negale“*) ar tiesiog išvardijo įvairius sutrikimus (*„Regos, klausos, kalbos, fiziniai, emociniai ir elgesio, intelekto sutrikimai“*). Keletas pedagogų aiškindami „negalios“ sąvoka pabrėžė savarankiškumo stoką (*„Negebėjimas atlikti veiksmo savarankiškai“*), ribotas galimybes ugdyme (*„Ribojantis asmens galimybes dalyvauti ugdymo procese“*) ar gyvenimo kokybės pasikeitimą (*„Įtakojančiais žmogaus gyvenimo kokybę“*).

Atlikus pedagogų negalios sampratos analizę, paaiškėjo, jog pedagogų pateikti apibrėžimai yra paremti medicininio modeliu. Pedagogai apibūdindami „negalios“ sąvoka pabrėžia: fizinius ir protinius sutrikimus, ligas, kurios apriboja asmens kasdienę veiklą, sumažina galimybes dalyvauti visuomeniniame gyvenime, ugdyme, sumažina savarankiškumą, pakeičia gyvenimo kokybę. Tokia pedagogų negalios samprata prieštarauja inkliuzinio ugdymo idėjai, kuri yra grindžiama socialiniu-interakciniu požiūriu.

²² Remiantis šiuo požiūriu negalia yra ne tik žmogaus fizinių, intelekto ar psichikos pokyčių, o ir stereotipų, socialinių vaizdinių bei socialinės sąveikos rezultatas (Ruškus, 2002).

2.3.2. Pedagogų nuostatos į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkliuzinį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje

Patyrinėti mokytojų nuostatas svarbu dėl to, jog daugelis Lietuvos bei užsienio mokslininkų pritaria, kad pedagogų nuostatos užima itin svarbią vietą neįgaliųjų ugdymo procese, kitaip tariant, nulemia inkliuzinio ugdymo sėkmę.

Analizuojant gautus pedagogų atsakymus, anketos 4 dalyje pateikti teiginiai, susiję su inkliuzinio ugdymo praktika, kuri apima visų mokinių ugdymą bendro tipo klasėje, tenkinant jų poreikius, buvo suskirstyti į tris reikšmines kategorijas: 1) nuostatos į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkliuzinį ugdymą (3, 6, 8, 12, 15); 2) nerimą keliančios situacijos (1, 2, 4, 7, 14); 3) požiūris į negalę (5, 9, 10, 11, 13). 5 lentelėje pateikiamas išsamus teiginių priskyrimas kategorijoms bei teiginių vidurkis, atspindintis pedagogų nuomonę. Pedagogai pateikdami savo atsakymus šioje anketos dalyje galėjo rinktis iš tokių atsakymo variantų: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – sutinku, 4 – visiškai sutinku.

5 lentelė

Pedagogų nuostatos, požiūriai ir problemos, susijusios su inkliuziniu ugdymu, vidurkiais

Teiginiai	Vidurkiai
Nuostatos į mokinių, turinčių SUP, inkliuzinį ugdymą	
Mokiniai turintys žodinės raiškos sunkumų turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	2,98
Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje	2,82
Net tie mokiniai, kurie nepasiekia "standarto", turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	2,73
Mokiniai, kuriems reikia individualizuotos mokymo programos, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	2,65
Mokiniai, kuriems reikalingos komunikacinės technologijos (pvz. Brailio raštas, ženklų, gestų kalba) turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje	2,22
Bendras kategorijos vidurkis	2,68
Nerimą keliančios situacijos	
Aš nerimauju dėl to, kad sudėtinga skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams	2,98
Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalią	2,53
Aš nerimauju, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų, reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalią	2,57
Aš nerimauju dėl to, kad mokiniai turintys negalią, nebus priimti kitų klasės mokinių	2,35
Aš bijau net pagalvoti, ar sugebėsiu dirbti su neįgaliu vaiku	1,73
Bendras kategorijos vidurkis	2,41
Požiūris į negalią	
Aš jausčiausi baisiai, jeigu turėčiau negalią	2,57
Aš patirčiau didesnę stresą, jeigu mano klasėje ugdytųsi mokiniai, turintys negalią	2,08
Aš linkęs trumpai bendrauti su neįgaliu asmeniu	1,95
Aš bijau/nedrįstu žiūrėti neįgaliajam mokiniui į akis	1,68
Man sunku suvaldyti savo reakciją (pvz. šoką), susidūrus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalią	1,66
Bendras kategorijos vidurkis	1,99

Pedagogų nuostatų į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkliuzinį ugdymą vidurkis (2,68) rodo, kad didesnė dalis pedagogų labiau pasisako už specialiųjų poreikių asmenų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. Pedagogai *sutinka*, jog bendrojo tipo klasėje turėtų būti ugdomi: *Mokiniai turintys žodinės raiškos sunkumų* (2,98), *mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų* (2,82), *mokiniai, kurie nepasiekia "standarto"* (2,73) bei *mokiniai, kuriems reikia individualizuotos mokymo programos* (2,65). Tačiau siekiant išsiaiškinti pedagogų nuostatas, paaiškėjo, jog pedagogai *nesutinka*, su teiginiu, jog „*Mokiniai, kuriems reikalingos komunikacinės technologijos (pvz. Brailio raštas, ženklų, gestų kalba) turėtų būti ugdomi bendro tipo klasėje*“ (2,22). Iš to galima daryti prielaidą, jog pedagogai linkę pritarti tik tų mokinių įtraukimui į bendrojo lavinimo mokyklas, kurie turi nežymių sutrikimų ar negalių. Tokia neigiama pedagogų nuostata į sunkią klausos bei regos negalę turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje visiškai nepalanki/nepritarianti inkliuziniam ugdymui, kadangi inkliuzijos sąlygomis neapsiribojama vaikų, turinčių tik nežymių sutrikimų, įtraukimu, o kaip tik priešingai – visi neįgalūs moksleiviai (nepriklausomai nuo jų negalių pobūdžio ir sunkumo) lanko visus užsiėmimus bendrojo ugdymo klasėje. Tokiai išankstiniai pedagogų nuostatai į šios grupės vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje įtakos galėjo turėti tai, jog apklaustiesiems pedagogams trūksta specifinių įgūdžių reikalingų šių mokinių ugdymui (nemoka Brailio rašto, gestų kalbos ir pan.), šiems mokiniams reikalingos specialios tiflotechninės mokymo priemonės, pastariesiems mokiniai reikalauja daug daugiau specialios pagalbos, dėmesio, supratimo iš paties pedagogo. Tokiems rezultatams įtakos galėjo turėti dar ir tai, jog tarp apklaustųjų vyravo vyresnio amžiaus pedagogai. Pasak Gudonio (2008), mažai kas iš pedagogų išmano Brailio raštą, ypač tai pasakytina apie vyresnės kartos pedagogus, dirbančius dalykinėje sistemoje.

Šio tyrimo metu gauti duomenis iš dalies prieštarauja Kaffemanienės (2001) tyrimo rezultatams, kuriose teigiama, jog bendrojo lavinimo mokyklos pedagogų vieni iš palankiausiai vertinamų vaikų yra būtent sutrikusios regos vaikai ar neregiai. Nors kita vertus minėtoji autorė teigia, jog tik keliems mokytojams bendrojo tipo klasėse priimtini sutrikusios klausos vaikai (teiginys sutampa su šio tyrimo rezultatais).

Taip pat šio tyrimo metu gauti rezultatai, kuriuose labiau išryškėjo pozityvioms pedagogų nuostatos, yra artimi šių autorių atliktiems tyrimams: Balčiūnas, Kardelis (2005); Gudonis, Valantinas, Strimaitienė (2003);. Minėtieji autoriai taip pat teigė, jog daugumos pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje yra teigiamos. Tačiau prieštarauja Miltenienės (2004, 2005) gautoms tyrimo išvadoms, kuriose teigiama, jog pedagogų nuostatos bendrojo lavinimo mokykloje yra prieštaringos. Nežymiai didesnė dalis pedagogų pasisako prieš specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bendro tipo įstaigoje. Pedagogai teoriškai demonstruoja toleranciją, pasisako už specialiųjų poreikių mokinių

ugdymą drauge su bendraamžiais, tačiau kai kalbama apie asmeninę sąveiką konkrečioje veikloje daugelis dažniau remiasi segregacinėmis nuostatomis. Gribačiausko, Merkio (2003) atliktame tyrime „Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją“ taip pat išryškėjo, jog tarp pedagogų dominuoja segregacinės nuostatos. Neigiamos pedagogų nuostatos integruotą/inkliuzinį ugdymą pastebimos ir kituose autorių tyrimuose (Kaffemanienė, 2001; Samsonienė, Adomaitienė, 2003). Pasak Ališausko ir kt. (2011), vertinant mokytojų nuostatas pastebimos pozityvios tendencijos, bet jos priklauso nuo mokinių negalios pobūdžio ir sudėtingumo. Panaši situacija, analizuojant pedagogų nuostatas, pastebėta ir šiame tyrime.

Kalbant apie pedagogų nuostatas į vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, verta aptarti pedagogams nerimą keliančias situacijas, su kuriomis jie susiduria inkliuzinio ugdymo metu bei apskritai pedagogų požiūrį į negalią, nes Almonaitienės (2003) teigimu, elgesys konkrečiu atveju priklausys nuo aplinkos ir nuo mūsų požiūrio į tą aplinką.

Analizuojant pedagogams nerimą keliančias situacijas, susijusias su inkliuzinio ugdymo praktika, kuri apima įvairių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant jų poreikius, paaiškėjo, jog mokytojai nerimauja *dėl darbo krūvio padidėjimo*, jeigu jų klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę (2,53) bei dėl to, kad *sudėtinga skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams* (2,98). Taip pat apklaustieji pedagogai linkę jausti nerimą ir *dėl to, kad neturi pakankamai žinių, gebėjimų*, reikalingų šių mokinių ugdymui (2,57). Pastarieji trys teiginiai atspindi pedagogų nerimą, susijusį su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu. Likusieji kategorijos teiginių vidurkiai rodo respondentų nepritarimą (nesutikimą), jog jie nerimauja dėl to, kad mokiniai turintys negalią, nebus priimti kitų klasės mokinių (2,35) (šis teiginys parodo, jog pedagogų nuomone, mokiniai yra pakankami tolerantiški, mokinių nuostatos į neįgaliuosius klasės draugus yra gan teigiamos), ar sugebės dirbti su neįgaliu vaiku (1,73).

Šio tyrimo gauti duomenys sutinka su Adomaitienės, Mikelkevičiūtės, Samsonienės (2001) (cit. Adomaitienė, 2003) gautais tyrimo rezultatais, kuriose teigiama, jog mokytojai dažniausiai įvardijo tokias teigiamo požiūrio į specialiųjų poreikių asmenų ugdymą savo dalyke sumažėjimo priežastis: žinių trūkumą darbe su SPM (81%) ir profesinių įgūdžių trūkumą (69%). Meijer (2003b) teigia, jog dauguma Europos šalių mokytojams taip pat trūksta žinių, įgūdžių, praktikos, susijusios su specialiųjų poreikių mokinių ugdymu. Kaffemanienė (2001) taip pat teigia, kad dauguma pedagogų bijo, kad padaugės darbo, reikės daugiau laiko skirti ruošiantis pamokoms. Tad galima daryti prielaidą, jog pedagogų nerimą keliančios situacijos, susijusios su inkliuziniu ugdymu, per pastarąjį dešimtmetį išliko panašios.

Siekiant išsiaiškinti pedagogų požiūrį apskritai į negalę, buvo paprašyta atsakyti į penkis klausimus (teiginius). Kategorijos „Požiūris į negalę“ gautas bendras vidurkis (1,99) rodo, jog pedagogų požiūris į negalę yra teigiamas, papildomai neapsunkinantis ugdymo(si) proceso.

Tai iliustruoja pastarieji teiginiai, su kuriais pedagogai yra linkę nesutikti: *Aš patirčiau didesnę stresą, jeigu mano klasėje ugdytųsi mokiniai, turintys negalią; Aš linkęs trumpai bendrauti su neįgaliu asmeniu; Aš bijau/nedrįstu žiūrėti neįgaliajam mokiniui į akis; Man sunku suvaldyti savo reakciją (pvz. šoką), susidūrus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalią.* Pedagogai linkę pritarti tik vieninteliam teiginiui, esančiame šioje kategorijoje (vidurkis 2,57), t.y. pedagogai tvirtina, jog jie jaustųsi baisiai, jei susiklostytų tokia situacija ir jie turėtų negalią.

Apibendrinant pedagogų nuostatas, galima teigti, jog tiriamųjų nuostatos į mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje yra labiau teigiamos negu neigiamos. Tačiau vis dėl to vertinant pedagogų nuostatas, pastebėtos dviprasmiškos tendencijos, pedagogų nuostatos pasiskirstė į dvi grupes: 1) pedagogai pritaria (teigiamai vertina) nežymių sutrikimų ar sunkumų turinčių vaikų inkliuziniam ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje; 2) pedagogai nepritaria inkliuziniam ugdymui vaikų, kuriems ugdymo procese reikalingas didesnis dėmesys, reikalinga speciali pagalba, specialiosios technologijos ir pan., t.y., tų vaikų inkliuziniam ugdymui, kurie turi sunkią negalią. Pedagogų nerimą keliančios situacijos per pastarąjį dešimtmetį nelabai pakito. Pedagogai susidurdami su inkliuziniu ugdymu vis dar nerimauja dėl darbo krūvio padidėjimo, dėl savo sugebėjimo paskirstyti dėmesį visiems vaikams. Taip pat mokytojai nerimauja dėl turimų žinių ir gebėjimų trūkumo, reikalingų ugdant mokinius, turinčius ypatingumą. Tiriant pedagogų požiūrį apskritai į negalią, paaiškėjo, jog pedagogų požiūris šiuo klausimu yra teigiamas.

2.3.3. Pedagogų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendro tipo klasėje

Siekiant įvertinti pedagogų žinias, kompetencijas bei patirtį, ugdant mokinius, turinčius negalę, pedagogams buvo pateikti trys konkretūs klausimai. Pedagogai savo nuomonę apie savo lygmenį nurodytose srityse galėjo išreikšti pažymėdami atitinkamą atsakymą, kur 1 – labai aukštas, 2 – žemas, 3 – vidutiniškas, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas. Išsamus pedagogų atsakymų pasiskirstymas pateikiamas 6 lentelėje.

6 lentelė

Pedagogų nuomonė apie savo žinias, kompetencijas bei patirtį, ugdant mokinius turinčius negalę, vidurkiais

Teiginiai	Vidurkiai
Mano žinios apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymo reglamentavimą šalyje (teisės, įstatymai)	3,06
Mano kompetencijos, ugdant mokinius, turinčius negalę	3,17
Mano patirtis, ugdant mokinius turinčius negalę	3,05
Bendras teiginių vidurkis	3,09

Iš pateiktos lentelės duomenų matyti, jog pedagogai savo pasirengimą, dirbti su neįgaliais mokiniais vertina *vidutiniškai* (bendras teiginių vidurkis lygus 3,09, iš 5 galimų balų). Panašiai atsakymai pasiskirstė visose srityse: tiek žinių, tiek kompetencijų, tiek patirties lygmens vidurkis svyruoja virš 3. Todėl galima teigti, jog pedagogai, ugdydami mokinius, turinčius negalių, dar nesijaučia pakankamai tvirtai.

Taip pat šiame tyrime buvo siekiama išsamiai atskleisti pedagogų pasirengimą dirbti inkliuzinėje klasėje. Šiam uždaviniui buvo skirta be jau minėtųjų 3 teiginių dar buvo skirta 20 teiginių (5 anketos dalis), į kuriuos pedagogai galėjo išreikšti savo nuomonę, pasirinkti vieną iš duotų ranginės skalės variantų: 1 – visiškai sutinku, 2- nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 – sutinku, 6 – visiškai sutinku. Pedagogų nuomonė apie jų pasirengimą, ugdyti įvairių gebėjimų vaikus, atsikleidė 3 pagrindiniais aspektais: 1) pedagogų gebėjimas organizuoti ugdymo procesą (1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 20); 2) pedagogų gebėjimas kontroliuoti mokinių elgesį (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13); 3) pedagogų gebėjimas bendradarbiauti su kitais specialistais bei tėvais (15, 16, 17, 18, 19). 7 lentelėje atsispindi išsamus pedagogų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

Pedagogų pasirengimas inkliuziniam ugdymui bendro tipo klasėje, vidurkiais

Pedagogų pasirengimas	Vidurkiai
Mokymo(si) procesas	
Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz. apžvalgus, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.)	4,49
Aš gebu pritaikyti mokykloje priimtą vertinimo sistemą negalių turintiems vaikams	4,59
Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokių paaiškinimų, jeigu mokiniams kažkas neaišku	4,80
Aš gebu planuoti mokymosi uždavinius, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	4,85
Aš galiu nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko aš mokiau	4,87
Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į jų turimus itin aukštus gebėjimus	4,74
Aš gebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėmis	4,97
Aš galiu padėti mokiniui, susiduriančiam su nesėkmėmis, geriau mokytis	4,64
Kategorijos teiginių bendras vidurkis	4,74
Mokinių elgesys	
Aš gebėčiau užkirsti kelią netinkamam elgesiui klasėje dar prieš jam pasireiškiant	4,37
Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje	4,54
Aš gebu nuraminti triukšmaujančią mokinį	4,64
Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių	4,56
Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu	4,33
Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis	4,02
Kategorijos teiginių bendras vidurkis	4,41
Bendradarbiavimas	
Aš galiu padėti šeimai, užtikrindama(as) pagalbą vaikui mokykloje	4,28
Aš esu pasirengęs dirbti kartu su kitais specialistais ir mokytojais, tenkindamas mokinių specialiųjų (ugdymosi) poreikius	5,12
Aš esu pasirengęs įtraukti neįgaliųjų mokinių tėvus į mokyklos veiklą	4,58
Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	4,94
Aš galiu bendradarbiauti su kitais specialistais (pvz. logopedu ir kt.), sudarydamas ugdymo programą mokiniams, turintiems negalę	5,07
Aš gebu teikti informaciją kitiems apie neįgaliųjų mokinių teises, inkliuzijos politiką ir įstatymus	3,73
Kategorijos teiginių bendras vidurkis	4,62
Bendras visų trijų kategorijų vidurkis	4,59

Analizuojant pedagogų nuomonę apie jų pasirengimą organizuoti ugdymo procesą (pirma kategorija) vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, atsakymai į pateiktus teiginius pasiskirstė daugmaž apylygiai, vidurkis svyruoja nuo 4,49 balo iki 4,97 balo. Paašškėjo, jog pedagogai savo pasirengimą dirbti inkliuzinėje klasėje vertina gan aukštai. Pedagogai sutinka, jog jie *geba skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėmis, nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko mokytojas mokė, planuoti mokymosi uždavinius, atsižvelgdami į mokinių individualius poreikius, pateikti alternatyvų, kitokių paaiškinimų, jeigu mokiniams kažkas neaišku, pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdami į jų turimus itin aukštus gebėjimus, pritaikyti*

mokykloje priimtą vertinimo sistemą negalių turintiems vaikams. Mokytojai iš dalies sutinka su teiginiu, jog „Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz. apžvalgus, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.)“ (vidurkis 4,49). Aukščiausiai šioje kategorijoje pedagogai save vertina gebėjime skatindami mokinius dirbti porose ar grupėse (4,97).

Pedagogų pasirengimo, susijusio su mokinių elgesio valdymu, vidurkis (4,41) rodo, kad didžioji dalis apklaustųjų pasisako, jog jie tik *iš dalies geba kontroliuoti mokinių elgesį klasėje*. Bendras šios srities teiginių vidurkis yra žemiausias tarp pedagogų pasirengimą atspindinčių trijų sričių (mokymo(si) procesas, mokinių elgesys, bendradarbiavimas). Tačiau skirtumas tarp „Mokinių elgesio“ kategorijos ir kitų dviejų kategorijų vidurkių nėra itin ryškus, todėl mokinių elgesio valdymo/kontroliavimo sritis, pedagogų pasirengime nėra įvardijama kaip trūkumas ar problema. Silpniausia tiriamųjų pasirengimo valdyti mokinių elgesį vieta yra gebėjimas numatyti, kokio mokinių elgesio tikėtis (4,02), o stipriausia vieta – gebėjimas nuraminti triukšmaujančią mokinį (4,64).

Bendradarbiavimo, tėvų įtraukimo inkliuziniame ugdyme svarba buvo ypač akcentuota teorinėje darbo dalyje, todėl tyrime taip pat buvo svarbu išsiaiškinti pedagogų pasirengimą bendradarbiauti su įvairiais specialistais, mokytojais bei tėvais. Išanalizavus gautus duomenis paaiškėjo, kad pedagogų nuomone, jų pasirengimas bendradarbiauti, tenkinant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius yra pakankamai aukštas (4,62). Respondentai teigia (sutinka), jog jie yra *pasirengę dirbti kartu su kitais specialistais ir mokytojais, įtraukti neįgaliųjų mokinių tėvus į bendrą mokyklos veiklą, taip pat gali padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą*. Kitavertus, analizuojant gautus duomenis apie pedagogų pasirengimą, būtent šioje (bendradarbiavimo) srityje išryškėjo akivaizdi problema, susijusi su mokytojų pasirengimu inkliuziniam ugdymui. Teiginio „*Aš gebu teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkliuzijos politiką ir įstatymus*“ vidurkis siekia tik 3,73 balo. Pateikto teiginio vidurkis yra žemiausiais tarp visų teiginių, atspindinčių pedagogų pasirengimą dirbti su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, vidurkių. Minėtame teiginyje ir vėl atsiskleidė nepakankamos pedagogų žinios, tik šiuo atveju ne didaktinės, o teisinės. Iš to kyla dar viena problema, jog pedagogai, neturėdami pakankamai teisinių žinių apie inkliuzinę politiką, įstatymus, negalės visapusiškai įtraukti, įgalinti tiek paties mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, tiek neįgalaus vaiko šeimos. Todėl nieko keisto, jog mokytojai tik *iš dalies sutinka*, jog jų gebėjimas padėti šeimai, užtikrinant pagalbą vaikui mokykloje, yra pakankamas.

Lyginant šio tyrimo rezultatus su ankstesniais mokslininkų (Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, 2004; Ambrukaitis, 2005b; Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003;

Rose, 2003; Samsonienė, 2006) gautais tyrimų rezultatais²³, aprašytais teorinėje darbo dalyje ties inkliuzinio ugdymo iššūkiais, galima teigti, jog pedagogų nuomone, jų pasirengimas inkliuziniam ugdymui per pastarąjį dešimtmetį krypta teigiama linkme. Galima formuluoti prielaidą, jog kur kas kokybiškesniam pedagogų pasirengimui dirbti su specialiųjų poreikių vaikais įtakos gali turėti 2009 metais išleistos bendrųjų ugdymo programų pritaikymo rekomendacijos. Šios pedagogams parengtos rekomendacijos palengvino ugdymo programų, vertinimo pritaikymą ir individualizavimą įvairių gebėjimų mokiniams. Atliktame tyrime taip pat išryškėjo tai, jog bendradarbiavimas tarp mokytojų, specialistų ir tėvų, apklaustųjų pedagogų požiūriu, vertinamas ne kaip inkliuzinio ugdymo problema, o kaip sėkmės veiksnys (rezultatai priešingi Ambrukaičio, Ruškaus, Bagdonienės, Udrienės (2003), Ambrukaičio (2005b) gautiems tyrimo rezultatams).

Apibendrinant pedagogų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, atkreiptinas dėmesys į tai, jog atsakymuose dominuoja žymiai aukštesnis už vidutinišką savo gebėjimų vertinimas (visų minėtų teiginių balų vidurkis siekia 4,6 balo). Išryškėja tai, jog pedagogai savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, vertina gan aukštai. Aukščiausiai savo pasirengime ugdyti mokinius, turinčius negalę, tenkinant jų specialiuosius ugdymosi poreikius, pedagogai vertina gebėjimą dirbti su kitais specialistais ir mokytojais bei gebėjimą bendradarbiauti su kitais specialistais sudarant ugdymo programą mokiniams, turintiems negalių, žemiausiai – gebėjimą teikti informaciją kitiems apie neįgalių mokinių teises, inkliuzijos politiką ir įstatymus.

²³ Šių autorių tyrimuose išryškėjo, jog pedagogams didžiausių sunkumų sukelia mokymo programų pritaikymas, mokymo metodų parinkimas, vertinimo pritaikymas įvairių gebėjimų vaikams. Taip pat pastebėta bendradarbiavimo tarp tėvų ir įvairių specialistų, mokytojų trūkumas.

Išvados

1. Teorinė inkliuzinio ugdymo samprata tiek užsienio, tiek Lietuvos mokslininkų požiūriu apima visą mokyklos sistemą, jos pokyčius, o ne tik mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, fizinį buvimą toje pačioje erdvėje. Inkliuzinio ugdymo esmė yra visiems besimokantiems, nepaisant jų skirtumų, užtikrinti vienodas (optimalias) ugdymosi sąlygas, aplinką pritaikant pagal kiekvieno individualius poreikius. Inkliuzinis ugdymas pripažįstamas kaip švietimo politikos prioritetas, siekiamybė.
2. Pedagogų inkliuzinio ugdymo samprata netiksli. Pedagogai inkliuzinį ugdymą dažniausiai tapatina su integruotu ugdymu. Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių samprata kur kas tikslesnė – specialieji poreikiai siejami su įvairių sunkumų, sutrikimų raiška, negalia ar ypatingu gabumu, mokinių specifiniais poreikiais, pagalbos reikme. Pedagogų negalios samprata grindžiama medicininiu požiūriu, nes pabrėžiami įvairūs fiziniai ir protiniai sutrikimai, ligos, kurie apriboja asmens kasdieninę veiklą, dalyvavimą visuomenės gyvenime.
3. Tiriant pedagogų nuostatas į inkliuzinį ugdymą, pastebėtos dviprasmiškos tendencijos, t.y. pedagogai pritaria, tik tų mokinių ugdymui bendrojo ugdymo įstaigose, kurie turi nežymių sutrikimų ar sunkumų, o nepritarti linke sunkią negalią turinčių mokinių inkliuziniam ugdymui. Pedagogai, susidurdami su inkliuziniu ugdymu, nerimauja dėl darbo krūvio padidėjimo, dėl sugebėjimo paskirstyti dėmesį visiems vaikams bei dėl nepakankamų turimų žinių ir gebėjimų, reikalingų ugdant mokinius turinčius negalią.
4. Pedagogai savo pasirengimą inkliuziniam ugdymui vertina pakankamai aukštai tiek organizuojant ugdymo(si) procesą, tiek kontroliuojant mokinių elgesį, tiek bendradarbiaujat. Sėkmės veiksniu pedagogai įvardija gebėjimą bendradarbiauti su specialistais, kitais mokytojais bei tėvais. Tačiau analizuojant pedagogų pasirengimą, išryškėjo akivaizdi problema – pedagogų teisinių žinių apie inkliuzinį ugdymą stygius bei gebėjimas šias žinias perteikti kitiems.

Literatūra

1. Adomaitienė, R. (2003). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas*. Parengtas Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf (žiūrėta 2012-04-16).
2. Aidukienė, T. (2005). *Teisingumo švietime vizija – mokykla visiems*. http://www.smm.lt/strategija/docs/vssi/090219/2%20sekcija/taidukiene_2009-02-19_VPU.pdf (žiūrėta 2012-01-12).
3. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 3-7.
4. Ališauskas, A. (2004). Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si): situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, 18-24.
5. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva*. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas*. Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Melienė, R., Miltenienė, L., Gerulaitis, D. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis_2007.pdf (žiūrėta 2012-03-21).
9. Almonaitienė, J. (2003). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
10. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114-123.
11. Ambrukaitis, J. (2005a). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Ambrukaitis, J. (Sud.). (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Vadovėlis edukologijos specialybės studentams. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
13. Ambrukaitis, J. (2005b). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga, 2004 m. gruodžio 22 d. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

14. Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V., Udrienė, G. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61-72.
15. Augis, R. ir kt. (Red.). (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
16. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc (žiūrėta 2012-03-14).
17. Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2005). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. *Pedagogika*, 79, 123-129.
18. Baranauskienė, I. (2010). Inkliuzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. I. Baranauskienė ir kt. *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika* (p. 6-13). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
19. Daniels, E., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas: specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
20. Dudzinskienė, R. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius: Via recta.
21. Dudzinskienė, R., Kelesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinksienė, I. (2010). *Inotyvių mokymo (-si) metodų ir IKT taikymas*. II knyga. Metodinė priemonė pradinių klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/2%20knyga.pdf (žiūrėta 2012-03-22).
22. Emanuelsson, I. (2003). Integracija ir segregacija, inkliuzija ir ekskliuzija. Labinienė ir kt. (Sud.) *Inkliuzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 7-14). Vilnius: Presvika.
23. *Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų atliktos Lietuvos švietimo politikos apžvalgos rekomendacijos*. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/svietimo_politikos_apzvalga.pdf (žiūrėta 2012-04-02).
24. *Equity and Inclusion in Education*. A guide to support education sector plan preparation, revision, and appraisal. (2010). http://www.unicef.org/education/files/Equity_and_Inclusion_Guide.pdf (žiūrėta 2012-01-15).

25. European Commision: Directorate-General for Education and Culture. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (žiūrėta 2012-04-16).
26. Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra. (2009a). *Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas*. Odence, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra.
27. Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra. (2011). *Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės*. Odence, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra.
28. Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra. (2009b). *Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtos principai*. Rekomendacijos Politikams. Odence, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtos agentūra.
29. Ewans, P., Sabaliauskienė, R. (2010). Lietuvos kelias inkliuzinio ugdymo link. *Specialusis ugdymas*, 2 (23), 158-166.
30. Farrell, M. (2003). *Understanding special educational needs*. A guide for student teachers. London and New York: RoutledgeFalmer.
31. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
32. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Mokomoji priemonė. Šiauliai: Šiaulių universiteto biblioteka.
33. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
34. Gedvilienė, G. ir kt. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui?* Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga mokytojams. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija.
35. Gedvilienė, G., Baužienė, Z. (2010). *Sutrikusios lokomocijos vaikai. Ugdymas koks?* Monografija. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
36. Gevorgianienė, V., Trečiokaitė, G, Zaikauskas, V. (2004). Skirtingai ugdomų nežymiai sutrikusio intelekto moksleivių akademinių ir socialinių gebėjimų lyginamoji analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 98-108.
37. Gribačiauskas, Merkys (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 115-122.
38. Gudonis, V. (Sud.). (2008). *Enciklopedinis tifologijos žodynas*. I tomas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

39. Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*, III, 50-62.
40. Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 75-84.
41. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. (2005). UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (žiūrėta 2011-12-15).
42. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera.
43. *Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija ir jos Fakultatyvus protokolai*. (2006).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=335882 (žiūrėta 2012-02-04).
44. Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 4 (1), 22-39.
45. Kaffemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Metodinė priemonė bakalaurantams ir magistrantams. Šiauliai: Šiaulių universiteto biblioteka.
46. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
47. Kasparavičienė, G., Sabaliauskienė, R., Rimkienė, R. (Sud.). (2002). *Jūs ne vieni*. Šeimoms, auginančioms specialiųjų poreikių vaikus. Vilnius: Garnelis.
48. *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*. (2003). European Agency for Development in Special Needs Education.
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-en.pdf> (žiūrėta 2012-03-15).
46. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymosi turinio individualizavimas*. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius. Vilnius: ViaRecta.
http://www.smm.lt/ugdymas/docs/specialusis/Knyga_apie_individualizav.pdf (žiūrėta 2012-04-28)
49. Kret, E. (2001). *Mokyklos kitaip*. Atviro mokymosi idėjos: patarimai mokiniams, tėvams, mokytojams. Kaunas: Šviesa.
50. Kyriazopoulou, M., Weber, H. (Red.). (2009). *Rodiklių parengimas – inkliuzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti*. Odence, (Denmark), Brussels: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

51. Labinienė, R. ir kt. (Sud.). (2003a). *„Mokykla visiems“ kuriame šiandien*. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius: Presvika.
52. Labinienė, R. (Sud.). (2003b). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės*. Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“. Vilnius: Presvika.
53. Lepeškienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
54. *Lietuvos Respublikos konstitucija*. (1992).
<http://www3.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija.htm> (žiūrėta 2012-02-04).
55. *Lietuvos Respublikos neįgalųjų socialinės integracijos įstatymas*. (2005).
http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=264550&p_query=&p_tr2=
(žiūrėta 2012-04-20).
56. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas*. (1998).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=69873 (žiūrėta 2012-02-04).
57. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (1991).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=302313 (žiūrėta 2012-01-20).
58. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. (2011).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=
(žiūrėta 2012-01-22).
59. *Lietuvos Respublikos švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos*. (2003).
<http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc> (žiūrėta 2012-02-06).
60. *Lietuvos vaikai 2007*. (2008).
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/statistika/Lietuvos_vaikai_2007.pdf (žiūrėta 2012-03-10).
61. *Lisabonos deklaracija: Jaunuolių požiūris į inkliuzinę švietimo sistemą*. (2007).
http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_lt.pdf (žiūrėta 2012-02-15).
62. Meijer, C. (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasės vidurinėje mokykloje*. Ataskaitos santrauka. (2005) Brussels: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
63. Meijer, J.W. (Ed.). (2003a). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Summary Report.
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-en.pdf> (žiūrėta 2012-02-03).
64. Meijer, C. (Ed.). (2003b). *Special Education across Europe in 2003*. Trends in provision in 18 European countries. European Agency for Development in Special Needs Education.

- http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf (žiūrėta 2012-04-06).
65. Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (Ed.). (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publications*.
http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_en.pdf (žiūrėta 2012-02-03).
66. Mickutė, L. (2005). Šiaurės šalių projekto „Mokykla visiems“ idėjų sklaida Lietuvoje. J., Ambrukaitis. (Sud.). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos "Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose" medžiaga, 2004 m. gruodžio 22 d. (p. 65-67). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
67. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija.
http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D_20050517_213256-10060/DS.005.0.02.ETD (žiūrėta 2012-03-16).
68. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151-165.
69. Miltenienė, L. (2010). *Teacher education for inclusion country report Lithuania*.
https://www.european-agency.org/admin/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-report-files/copy_of_TE4I-country-report-for-web-Lithuania.doc/view (žiūrėta 2012-02-07).
70. Miltenienė, L., Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkliuzijos kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 133-140.
71. *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas*. (2011).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=404013&p_query=&p_tr2= (žiūrėta 2012-03-16).
72. *Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas*. (2007).
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2= (žiūrėta 2012-03-16).
73. *Open File on Inclusive Education: Support materials for Managers and Administrators*. (2001) UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf> (žiūrėta 2012-03-16).
74. Osetrova, I. Pruskus, V. (2010). Specialiųjų poreikių ugdytinių integracija mokykloje: sociologinė interpretacija (Vilniaus V. Kačialovo gimnazijos atvejis). P. Pruskus (Red.).

- Šiuolaikinė mokykla: jaunimo savijauta, prioritetai ir nuostatos*. Jaunųjų sociologijos mokslininkų darbai (V) (p. 131-157). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
75. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
76. Rose, R. (2003). The inclusion of students with special educational needs: moving from theories and perspectives to pragmatics and pedagogy. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 98-106.
77. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
78. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas: kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
79. Ruškus, J., Ališauskas, A., Šapelytė, O. (2006). *Pedagoginių psichologinių tarnybų veiklos veiksmingumas*. Tyrimo ataskaita.
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/PPT_ataskaita.pdf (žiūrėta 2012-03-23).
80. Samsonienė, L. (2006). Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą. Kaunas : Lietuvos akademinė e. biblioteka (eLABa). *Filosofija. Sociologija*, 4, 42-45
http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2006~ISSN_0235-7186.N_4.PG_42-45/DS.002.0.01.ARTIC (žiūrėta 2012-04-12).
81. Samsonienė, L. (2011). *Negalios fenomenas integraliame ugdymo ir sporto procese*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
82. Samsonienė, L., Adomaitienė, R. (2003). Įvairūs mokytojų požiūrio į integruotą neįgaliųjų mokymą aspektai. *STEEP: socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, t. 2, 82-89.
83. *Tarptautinės konferencijos „Inkliuzinis ugdymas: būdas skatinti socialinę sanglaudą“, vykusios 2010 m. Kovo 11-12 d. Madride, išvados*. (2010).
<http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-LT.pdf> (žiūrėta 2012-03-29).
84. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras
85. Ušeckienė, L. (2003). *XX a. Pedagogikos kryptys ir švietimo sistemos*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
86. Vaitkevičiūtė, V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
87. Vilkelienė, A. (2003). *Ypatingųjų vaikų integruotas muzikinis ugdymas*. Vilnius: Kronta.
88. Viluckienė, J. (2008). „Iškūnyta“ socialinio modelio negalios samprata. *Filosofija. Sociologija*, 4, 45-52. <http://www.lmaleidykla.lt/publ/0235-7186/2008/4/45-52.pdf> (žiūrėta 2012-04-29).
89. Žičkuvienė, E. (2003). Specialioji pedagogika. A. Prasauskienė. (Red.). *Vaikų raidos sutrikimai* (p. 315-320). Kaunas: Kauno vaiko raidos klinika "Lopšelis".

Simona Daniutė

UNDERSTANDING OF INCLUSIVE EDUCATION AND PRACTICE FROM PEDAGOGUES PERSPECTIVE

The Bachelor Thesis

Summary

Taking into account today's topicalities the final thesis analyses the peculiarities of pedagogues' inclusive education experience. 107 general education pedagogues from different administrative units of Lithuania (districts, cities, little towns and villages) participated in the research.

By the means of questionnaire survey and content analysis methods the research reveals the conceptions of inclusive education, pupils with special needs and disability, furthermore, the pedagogues' attitudes towards inclusive education in general education schools are identified as well as the situations the pedagogues are worried about are defined. Moreover, the readiness of pedagogues for inclusive education in the classes of general type by distinguishing success factors and problems is also investigated.

The research has revealed that pedagogues inaccurately conceive the inclusive education. Most frequently the pedagogues identify the inclusive education as an integrated education. The conception of the pupils with special needs is more accurate – i.e. special needs are associated with the expression of various difficulties and disorders, disability or special abilities, pupils' special needs and the need of assistance. The conception of disability is based on their medical viewpoint as different physical and mental disorders and diseases that restrict person's everyday activities and his/her participation in public life are emphasised.

During the study of pedagogues' attitude towards inclusive education ambiguous tendencies have been noticed, i.e. the pedagogues agree only with education in general education institutions only of pupils having minor disorders or problems and they tend not to accept the idea of the inclusive education of the pupils with severe disabilities. When speaking about inclusive education the pedagogues are worried about the increase of their workload as they will have to be able to allocate attention to all children as well as about the lack of attention and abilities necessary for education of pupils with disabilities.

In addition, the pedagogues rather highly assess their preparation to educate children with special education needs. The ability to collaborate with other specialists, teachers and parents was identified as a success factor by pedagogues. However, an obvious problem has been revealed during the assessment of the readiness of pedagogues – i.e. pedagogues lack legal knowledge on inclusive education.

PRIEDAI

Anketa pedagogams

Gerbiami Pedagogai, būtume dėkingi, jeigu kiek įmanoma atviriau atsakytumėte pateiktus klausimus

1. Dalis: Bendroji informacija ir pedagogų pasirengimas

Pateikite atsakymus, pažymėdami juos × atitinkamuose langeliuose

1.1. Kaip Jūs suprantate šias sąvokas?

Sąvokos	Visiškai nesuprantu	Iš dalies nesuprantu	Šiek tiek suprantu	Iš dalies suprantu	Visiškai suprantu
„Inkliuzinis ugdymas“					
„Mokiniai, turintys specialiųjų poreikių“					

Paašškinkite žemiau pateiktas sąvokas:

1.2. Inkliuzinis ugdymas**1.3. Mokiniai, turintys specialiųjų poreikių****1.4. Negalė**

Pastaba: Šiame klausimyne sąvoka „negalė“ siejama su regos, klausos kalbos, fiziniais, emociniais ir elgesio, intelekto sutrikimais.

1.5. Su kokios(ų) klasės(ių) mokiniais dirbate?

1. Pradinės klasės (1–4)	
2. Pagrindinės mokyklos klasės (5–10)	
3. Aukštesnės klasės (11–12)	

1.6. Kokio tipo klasėje Jūs mokote?

1. Bendro tipo klasė bendrojo lavinimo mokykloje	
2. Specialiojo ugdymo klasė bendrojo lavinimo mokykloje	
3. Specialioji klasė specialiojoje mokykloje	
4. Kita:	

1.7. Jūs esate:

1. Moteris		2. Vyras	
------------	--	----------	--

1.8. Jūsų amžius _____ metai**1.9. Jūsų pedagoginio darbo stažas _____ metų. Nurodykite savo pareigas -****1.10. Koks Jūsų išsilavinimas?**

1. Bakalauro diplomas (įgytas kolegijoje)	
2. Bakalauro diplomas (įgytas universitete)	
3. Bakalauro diplomas (įgytas kolegijoje) ir tobulėjimo kursai	
4. Bakalauro diplomas (įgytas universitete) ir tobulėjimo kursai	
5. Magistro laipsnis	
6. Magistro laipsnis ir tobulėjimo kursai	
7. Neturiu pedagoginio išsilavinimo	
8. Kita (įrašykite): Šiaulių K.Preikšo pedagoginis institutas	

1.11. Kokio tipo švietimo institucijoje igijote pedagogo išsilavinimą?

1. Universitete	
1. Kolegijoje	
2. Tęstinių studijų institute	
3. Kitur (įrašykite): Šiaulių K.Preikšo pedagoginis institutas	

1.12. Kiek metų truko pedagoginės studijos? _____ metus**1.13. Kokius pagrindinius dalykus studijavote, įgydami pedagoginį išsilavinimą?****1.14. Ar esate artimai susiję su neįgaliu asmeniu (pvz., draugas, šeimos narys, kaimynas, kolega, kt.) ?**

1. Taip		2. Ne	
---------	--	-------	--

Jeigu, **taip**, nurodykite ryšį su šiuo asmeniu _____

1.15. Kiek studijose buvo skiriama dėmesio pasirengimui ugdyti mokinius, turinčius negalę, bendrojo tipo klasėse?

1. Neskirta visai	
2. Skirta šiek tiek	
3. Skirta vidutiniškai	
4. Skirta daug	
5. Skirta labai daug	

1.16. Išskirkite mokymo turinį, susijusį su mokinių, turinčių negalę/sutrikimą/specialiųjų poreikių, ugdymu bendro tipo klasėse, kurį Jūs esate išklause studijuodami, profesinio tobulėjimo kursuose bei savarankiško mokymosi metu.

	Mokymosi turinys/tema	Mokymosi trukmė (val.)	Mokymų organizatoriai
1			
2			
3			
4			
5			

1.17. Kokio tipo mokymai, susiję su neįgaliu/specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymu bendro tipo klasėje, Jums būtų aktualūs ir reikalingi ateityje?

Įvertinkite savo žinias, kompetencijas bei patirtį, ugdant mokinius, turinčius negalę

Ties kiekvienu teiginiu pažymėkite × tik po vieną atsakymą:

1 – labai žemas lygmuo, 2 – žemas, 3 – vidutiniškas, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas lygmuo.

1.18. Mano žinios apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymo reglamentavimą šalyje (teisės, įstatymai)	1	2	3	4	5
1.19. Mano kompetencijos, ugdant mokinius, turinčius negalę	1	2	3	4	5
1.20. Mano patirtis, ugdant mokinius, turinčius negalę	1	2	3	4	5

2 dalis: Mokinių įvairovė klasėje

Pastaba: Šie klausimai susiję su klasės, kurioje Jūs mokote mokinius, situacija. Jeigu mokote keliose klasėse, atsakydami pasirinkite tipiškiausią klasę.

2.1. Kiek mokinių Jūsų mokomoje klasėje? _____ mokinių

2.2. Kiek mergaičių klasėje? _____ Kiek berniukų? _____

- 2.3. Koks mokinių klasėje amžius? Nuo _____ iki _____ metų
- 2.4. Kiek religinių grupių atstovauja mokiniai klasėje? _____
- 2.5. Kiek etninių grupių (tautybių) yra klasės mokinių tarpe? _____
- 2.6. Kiek skirtingų gimtųjų kalbų yra klasės mokinių tarpe? _____
- 2.7. Kiek imigrantų vaikų yra klasėje? _____

2.8. Ar klasėje yra ugdomi mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, susijusių su?

	Taip	Ne	Kiek?
1. Regos negalė			
2. Klausos negalė			
3. Fizinė negalė			
4. Specifiniais mokymosi sutrikimais			
5. Kalbos sutrikimais			
6. Intelektu sutrikimais			
7. Kita (riboto intelekto, emocijų ir elgesio sutrikimų ir kt. (nurodykite), nurodykite:			

3 dalis: Mokyklos kontekstas

3.1. Kiek mokinių mokosi mokykloje? _____

Kaip Jūs įvertintumėte savo mokyklą, lygindami ją su kitomis rajono mokyklomis (pažymėkite atitinkamą langelį)?

3.2. Pagal prestižą/ akademinius standartus

1. Daug žemiau nei vidutiniškai	
2. Žemiau nei vidutiniškai	
3. Vidutiniškai	
4. Aukščiau nei vidutiniškai	
5. Daug aukščiau nei vidutiniškai	

3.3. Pagal finansinę situaciją

1. Daug žemiau nei vidutiniškai	
2. Žemiau nei vidutiniškai	
3. Vidutiniškai	
4. Aukščiau nei vidutiniškai	
5. Daug aukščiau nei vidutiniškai	

3.4. Ar Jūsų klasėje yra mokytojo padėjėjas? Jei taip, kiek valandų per savaitę?

1. Taip Val./ per savaitę _____	2. Ne
---------------------------------	-------

3.5. Ar Jums prieinamos paslaugos, kurios padeda ugdyti mokinius klasėje?

1. Taip	2. Ne
---------	-------

Kokia švietimo pagalba Jums prieinama? (Apibūdinkite pagalbą):

1. Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistų pagalba. Jei taip, apibūdinkite kokia pagalba:	☐ Taip ☐ Ne
2. Vaiko gerovės komisijos specialistų pagalba. Jei taip, apibūdinkite kokia pagalba:	☐ Taip ☐ Ne
3. Kita. Jei taip, apibūdinkite:	

4 dalis: Požiūriai, nuostatos ir problemos, susijusios su inkliuziniu ugdymu

Pastaba: Pateikiami teiginiai, susiję su inkliuzinio ugdymo praktika, kuri apima įvairių mokinių ugdymą bendrojo tipo klasėse, tenkinant jų poreikius.

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateikiamus teiginius, ties kiekvienu pažymint **×** tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – sutinku, 4 – visiškai sutinku.

4.1	Aš nerimauju dėl to, kad mokiniai, turintys negalę, nebus priimti kitų klasės mokinių	1	2	3	4
4.2	Aš bijau net pagalvoti, ar sugebėsiu dirbti su neįgalium vaiku	1	2	3	4

4.3	Mokiniai, turintys žodinės minčių raiškos sunkumų turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	1 2 3 4
4.4	Aš nerimauju dėl to, kad sudėtinga skirti reikiamą dėmesį visiems mokiniams inkliuzinėje klasėje	1 2 3 4
4.5	Aš linkęs trumpai bendrauti su neigaliu asmeniu	1 2 3 4
4.6	Mokiniai, patiriantys dėmesio sunkumų, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	1 2 3 4
4.7	Aš nerimauju dėl darbo krūvio padidėjimo, jeigu klasėje būtų ugdomi mokiniai, turintys negalę	1 2 3 4
4.8	Mokiniai, kuriems reikalingos komunikacinės technologijos (pvz. Brailio raštas, ženklų, gestų kalba), turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	1 2 3 4
4.9	Aš jausčiausi baisiai, jeigu turėčiau negalę	1 2 3 4
4.10	Aš patirčiau didesnę stresą, jeigu mano klasėje ugdytųsi mokiniai, turintys negalę	1 2 3 4
4.11	Aš bijau/nedrįstu žiūrėti neigaliam mokiniui į akis	1 2 3 4
4.12	Net tie mokiniai, kurie nepasiekia „standarto“, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	1 2 3 4
4.13	Man sunku suvaldyti savo reakciją (pvz. šoką), susidūrus su mokiniu, turinčiu žymią fizinę negalę	1 2 3 4
4.14	Aš nerimauju, kad neturiu pakankamai žinių ir gebėjimų, reikalingų ugdyti mokinius, turinčius negalę	1 2 3 4
4.15	Mokiniai, kuriems reikia individualizuotos mokymosi programos, turėtų būti ugdomi bendrojo tipo klasėje	1 2 3 4

5 dalis: Inkliuzinės praktikos veiksmingumas

Pastaba: Šiais teiginiais siekiama atskleisti veiksnius, sąlygojančius inkliuzinės praktikos klasėje sėkmingumą

Prašome išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, ties kiekvienu pažymint × tik po vieną atsakymą: 1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies nesutinku, 4 – iš dalies sutinku, 5 – sutinku, 6 – visiškai sutinku.

5.1	Aš galiu taikyti įvairias vertinimo strategijas (pvz., apžvalgus, modifikuotus testus, mokymosi proceso vertinimą ir t.t.).	1 2 3 4 5 6
5.2	Aš gebu pateikti alternatyvų, kitokią paaiškinimą, jeigu mokiniams kažkas neaišku	1 2 3 4 5 6
5.3	Aš gebu planuoti mokymosi uždavinius, atsižvelgdamas į mokinių individualius poreikius	1 2 3 4 5 6
5.4	Aš galiu nustatyti, ar vaikai tinkamai suprato tai, ko aš mokiau	1 2 3 4 5 6
5.5	Aš gebu pateikti iššūkius mokiniams, atsižvelgdamas į jų turimus itin aukštus gebėjimus	1 2 3 4 5 6
5.6	Aš gebu skatinti mokinius dirbti kartu porose ar mažose grupėse	1 2 3 4 5 6
5.7	Aš gebėčiau užkirsti kelią netinkamam elgesiui klasėje dar prieš jam pasireiškiant	1 2 3 4 5 6
5.8	Aš galiu kontroliuoti mokinio netinkamą elgesį klasėje	1 2 3 4 5 6
5.9	Aš gebu nuraminti triukšmaujantį mokinį	1 2 3 4 5 6
5.10	Aš gebu priversti mokinius laikytis klasės taisyklių	1 2 3 4 5 6
5.11	Aš pasitikiu savo gebėjimu tinkamai elgtis su agresyviu mokiniu	1 2 3 4 5 6
5.12	Aš galiu tiksliai numatyti, kokio mokinio elgesio tikėtis	1 2 3 4 5 6
5.13	Aš galiu padėti šeimai, užtikrindama(as) pagalbą vaikui mokykloje	1 2 3 4 5 6
5.14	Aš galiu padėti mokiniui, susiduriančiam su nesėkmėmis, geriau mokytis	1 2 3 4 5 6
5.15	Aš esu pasirengęs dirbti kartu su kitais specialistais ir mokytojais, tenkindamas mokinių specialiuosius (ugdymosi) poreikius	1 2 3 4 5 6
5.16	Aš esu pasirengęs įtraukti neigalių mokinių tėvus į mokyklos veiklą	1 2 3 4 5 6
5.17	Aš galiu padėti tėvams jaustis gerai, kai jie ateina į mokyklą	1 2 3 4 5 6
5.18	Aš galiu bendradarbiauti su kitais specialistais (pvz. logopedu ir kt.), sudarydamas ugdymo programą mokiniams, turintiems negalę	1 2 3 4 5 6
5.19	Aš gebu teikti informaciją kitiems apie neigalių mokinių teises, inkliuzijos politiką ir įstatymus	1 2 3 4 5 6
5.20	Aš gebu pritaikyti mokykloje priimtą vertinimo sistemą negalių turintiems vaikams	1 2 3 4 5 6

Dėkojame už skirtą laiką atsakant į klausimus !

Ši klausimyną rengė tarptautinė tyrėjų grupė.

Tyrimas atliekamas 2011 m. Suomijoje, Anglijoje, Pietų Afrikos Respublikoje, Kinijoje, Slovėnijoje ir Lietuvoje. Lietuvoje dėl šio tyrimo galima kreiptis į Stefanią Ališauskienę (Šiaulių universitetas);

Inkliuzinio ugdymo samprata: turinio analizė

Kategorija	Leksiniai-semantiniai vienetai	Vnt. skaičius
Tapatinama su integruotu ugdymu	Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje mokykloje (6; 12; 23) Tai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymas vienoje bendroje ugdymo aplinkoje drauge su kitais bendraamžiais (10) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje mokykloje (15) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais įprastose mokyklose, kur ugdymas yra pritaikytas pagal jų poreikius (19) Spec. ugdymosi poreikių turintis mokinys neišskiriamas iš kitų tarpo, jis yra ugdymo proceso centre (20; 24) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje mokykloje (25). Tai vaikų su įvairiais gebėjimais integracija mokykloje (26) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais (28) Neigaliųjų integruotas ugdymas –mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, ugdomi bendrojo lavinimo mokykloje (32) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su kitais mokiniais bendrojo lavinimo mokykloje (33) Tai mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymas bendrojo lavinimo klasėse (36) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje mokykloje. Vaikai mokosi su savo bendraamžiais, kur mokymas pritaikytas pagal jų poreikius (37) Galbūt neigaliųjų mokinių mokymas bendro lavinimo mokykloje (45) Integruotas mokymas, auklėjimas, įvairūs mokiniai vienoje klasėje (50) Sutrikimų turinčių mokinių ugdymas kartu su sveikais vaikais bendroje m-kloje (54) Darbas su neigaliaisiais bendrojo tipo klasėse (56) Apima visus vaikus, turinčius daugiau ar mažiau sutrikimų mokymą vienoje mokykloje. Tai bendrojo ir specialiojo ugdymo susilieėjimas (58; 59) Kai klasėje ugdomi įvairius sutrikimus, bei negales turintys mokiniai (60)	48

	Neįgalumą turinčių mokinių integravimas į bendrojo lavinimo mokyklą (61) Suteiktos mokiniams galimybės mokytis bendrojo lav. mokyklose, turintiems didelių mokymosi sunkumų vaikams (62) Neigaliųjų vaikų integracija (63) Vaikų, turinčių įvairių sutrikimų, ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje (65) Integruotas ugdymas (66) Kada specialiųjų poreikių vaikai turi galimybę lankyti įprastas (bet jiems pritaikytas) mokyklas ir mokytis kartu su savo bendraamžiais (67) Specialiųjų poreikių asmenų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje mokykloje (68) Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas ir jų integravimas į bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo procesą (72, 73) Tai ugdymas SUP mokinių bendrojo lavinimo mokykloje (74) Specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymas įprastoje mokykloje (81) Vaikų, turinčių spec. poreikių ugdymas tokiam ugdymui parengtoje mokykloje (82) Spec. poreikių mokinių ugdymas su bendraamžiais (83) Neigaliųjų vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais (84) Bendrojo lavinimo mokyklas integruojami su bet kokiom negaliom (85) Vaikų, turinčių spec. poreikių ugdymas tokiam ugdymui paengtoje mokykloje (87) Tai spec. poreikių mokinių ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje (88) Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrojo ugdymo įstaigose (89) Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrojo lav. mokykloje (91) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje mokykloje (92) Spec. ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas bendraamžių tarpe (93) Mokinių integravimas į bendrojo lavinimo klases su įvairiom negalėm, sutrikimais (95) Integracija (96) Integruotas ugdymas, kai drauge mokosi visi vaikai, turintys negalių ar ne (97) Normalios raidos ir specialiųjų poreikių mokiniai mokosi bendroje aplinkoje (98) Visų mokinių ugdymas kartu bendroje ugdymo įstaigoje, nepaisant negalės ir pan. (101)	
--	--	--

Integracija į visuomenę/bendruomenę	Kasmet į bendruomenę integruojami, pripažįstami skirtingi asmenys, turintys įv. pažintinių, emocinių ar kt. ypatumų, sunkumų (76) Suteikia galimybių pripažinti skirtingus asmenis, turinčius įv. pažintinių, fizinių, bendravimo, emocijų ypatumų, padėti įveikti jiems kylančius sunkumus ir mokytis nuo mažens gyventi įvairialypėje bendruomenėje (78) Tai mokinių, turinčių mokymosi sunkumų, mokymas ir jų integracija visuomenėje (94)	3
Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas	Mokymas, į procesą įtraukiant spec. poreikių vaikus (3) Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas (39)	2
Dalyvavimas bendrose veiklose	Kai vienoje mokykloje mokosi ir sveiki, ir turintys negalią mokiniai. Jie visi kartu dalyvauja toje pačioje veikloje (11) (Įtraukimas, įgalinimas) suprantamas kaip buvimas kartu, sukuriant vienodas sąlygas visiems, ir sveikiems, ir neįgaliesiems vaikams, dalyvauti bet kokioje veikloje (13) Kaip buvimas kartu, sukuriant vienodas sąlygas visiems, ir sveikiems, ir neįgaliesiems vaikams, dalyvauti bet kokioje veikloje (21)	3
Mokykla visiems, vienodos mokymosi sąlygos visiems	Viena mokykla visiems. Vienodos mokymosi sąlygos visiems, ir sveikiems, ir neįgaliesiems vaikams (1; 2; 17; 27) Tai nenutrūkstantis ugdymo procesas, kurio pagrindinis tikslas - užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams (5) Tai viena mokykla įvairių gebėjimų ir poreikių turintiems mokiniams (11) Tai vienodos mokymosi sąlygos sveikiems ir negalę turintiems vaikams (8) Tai vienodos mokymosi sąlygos sveikiems ir negalę turintiems vaikams (29)	8
Asmens poreikius atliepanti ir pritaikyta sistema/aplinka	Pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (5) Kai klasėje mokosi mokiniai, turintys įvairių gebėjimų, gabumų bei negalių, kurie ugdomi pagal jų individualius gebėjimus bei lygį (9) Toks ugdymas pritaikytas pagal šių vaikų poreikius, o ugdymo aplinka (mokymo priemonės, kabinetų įranga, kt.) palanki jiems gauti išsilavinimą pagal jų gebėjimus (10). Pritaikytos mokymo priemonės, kabinetai. Vaikai įgyja išsilavinimą pagal savo gebėjimus (15). Kiekvieno mokinio ugdymas optimaliu lygmeniu,	17

	atsižvelgiant į kiekvieno gebėjimus bei poreikius (18) Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai turi turėti galimybę lankyti įprastas mokyklas, kur ugdymas būtų pritaikytas pagal jų poreikius, pritaikytos mokymo priemonės, kabinetai (25) Veiksmingas ir kokybiškas įvairių poreikių mokinių mokymasis drauge pritaikytoje aplinkoje (31) Tai specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su jų bendraamžiais paprastoje mokykloje, tam pritaikytoje aplinkoje (34) Tai mokymosi aplinkos ir metodų pritaikymas, ugdant neįgalius, sveikus žmones. Praktika + naujos technologijos (40) Tai toks mokinių ugdymas, kuris suteikia kiekvienam mokiniui mokytis optimaliausiu lygmeniu būnant grupėje su visais (46) Tai specialiųjų poreikių asmenų ugdymas kartu su bendraamžiais: ugdamosios aplinkos pritaikymas, alternatyvių metodų ir būdų taikymas ir kt.(43) Specialiųjų poreikių asmenų ugdymas įprastose mokyklose, bet pagal spec. poreikių turinčių mokinių poreikius (49) Spec. poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui parengtoje m-loje. Ugdymas pritaikytas pagal jų poreikius(53) Kai patenkinami įvairių mokinių poreikiai bendrojo lavinimo mokyklose, klasėse (51) Vaikų su negalia, mokinių poreikių tenkinimas bendrose klasėse, tinkamos aplinkos sukūrimas (69) Pagrindinė idėja yra bendrojo mokymo sistemoje pasiekti tokios mokymo kokybės, kuri leistų kiekvieną mokinį ugdyti optimaliu lygmeniu (70) Tai ugdymas pagal kiekvieno mokinio poreikius, gebėjimus (71)	
Painiojama su ugdymo turinio integracija	Turėtų būti panašu į integruotą ugdymą, vieno dalyko įterpimas į kitą (45)	1
Reikalingos pagalbos teikimas/užtikrinimas	Teikiant jiems reikalingą specialistų pagalbą (34) Pagalbos mokiniui specialistų etatai (15; 25)	3
Ugdymo turinio/programos individualizavimas ir pritaikymas SUP mokiniams	Sudaromos individualios programos, atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius (4; 14) Spec. Poreikių mokinys neišskiriamas iš kitų tarpo, jam pritaikomas ugdymo turinys (7) Specialiųjų poreikių vaikams pritaikytos ugdymo programos (15) Pritaikomas visas ugdymo turinys (20; 24) Specialiųjų poreikių vaikams pritaikytos ugdymo programos (25) Tai specialiųjų poreikių asmenų ugdymas bendrai su savo bendraamžiais bendrųjų ugdymo programų	14

	pagrindu kokybiškai jas individualizuojant ir pritaikant neįgaliųjų ugdymo poreikiams pagal jų gebėjimus ir galimybes (30) Pritaikant tinkamas ugdymo programas (34) Kai BU programa pritaikoma spec. poreikių mokiniui, atsižvelgdami į sutrikimo pobūdį (41) Pritaikymas metodų mokiniams, turinčių spec. poreikius, negales bendrojo ugdymo pr. (47) Individualios programos pritaikymas spec. poreikių mokiniams (52) Tai SUP mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje, pritaikant ugdymo(si) programą (75) Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas tam pasirengusioje mokykloje (sukurta tinkama ugdymo programa) (79)	
Inkliuzinio ugdymo nauda visiems	Neįgalieji įgyja pilnaverčio bendravimo įgūdžius, o sveikieji mokosi vertinti ir bendrauti su kitokiu-nepriklausomai, kaip jis atrodo ir ką geba. Sveikieji keičia savo moralines nuostatas į žmogų su negalia (11) Taip mokinsys labiau jaučia palaikymą ir yra lengviau parengiamas gyvenimui (20) Inkliuzijos esmė ir rezultatas tai, kad visi laimi būdami drauge (22) Padedanti kovoti su „kitokių nei visi“ diskriminacija ir atskirtimi, kurti toleranciją visuomenėje ir siekti, kad visi jos nariai įgytų išsilavinimą pagal gebėjimus (25)	4
Lygios galimybės visiems	Inkliuzinis ugdymas pagrįstas tolerancijos bei kitomis susijusiomis vertybinėmis nuostatomis, jis atmeta bet kokius diskriminacija ir atskirtimi paremtus santykius (10) Neišskyrimas iš mokyklos bendruomenės, užtikrinant jų dalyvavimą mokyklos gyvenime (15) Pagrįstas lygių galimybių principu ugdant kiekvieną mokinį (16; 35) Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas su visais mokiniiais kartu, pagrįstas visų mokinių lygiomis galimybėmis (44)	5
Ugdymas bendraujant, bendradarbiaujant	Tai mokymas bendraujant ir bendradarbiaujant, kada drauge mokosi turintys spec. poreikių ir jų neturintys mokiniai (4;14) Tai mokymas(is) bendradarbiaujant (69) Tai ugdymas bendraujant su mokiniiais, tiek turinčiais spec. poreikių (80)	4
Sutrikusių funkcijų ugdymas	Ugdymas kažkokios specialios (nedidelės apimties) sutrikusios srities, kai vaikas turi specifinę, tik jam būdingą problemą (64)	1

Ugdymo priemonė	Tai tam tikra ugdymo priemonė mokiniams su specialiais ugdymo poreikiais (102) Inkliuzinis ugdymas yra veiksminga priemonė (25)	2
Pedagogų kompetencijos bei pedagogų/tėvų nuostatos	Jį užtikrina atitinkamų kompetencijų mokytojai, kiti specialistai (10) Svarbūs inkliuzinio ugdymo komponentai yra pakankama pedagogų kompetencija, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos ir pan. (25) Svarbūs inkliūzinio ugdymo komponentai yra pakankama pedagogų kompetencija, ugdyme labai svarbus teigiamos nuostatos tėvų, mokytojų bendraujant su vaikais (15)	3
Abstraktūs	Taikomas kitokiems mokiniams (42) Efektyvus mokymas, ugdymas (55) Tai, kas tinka normalios raidos mokiniui, tinka ir specialiųjų poreikių mokiniui (99) Kitoks, specialus priėjimas prie individo (90)	4
Nežino	86; 100	2
Neatsakė	39; 48; 57; 77	4

Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių samprata: turinio analizė

Kategorija	Leksiniai-semantiniai vienetai	Vnt. skaičius
Pagalbos reikmė	Taip pat reikalinga ypatinga ir savalaikė pagalba (9) Tai mokiniai, kuriems reikalinga tam tikra pagalba ir paslaugos, skirtingi ugdymo metodai ir būdai, nes ugdymo reikalavimai neatitinka jų galimybių (43) Vaikų, negebančių visiškai (be pagalbos) savarankiškai įveikti mokymo turinio pagal amžių (65) Kuriems reikia teikti visokiariopą pagalbą (82) Kuriems reikalinga spec. pagalba (88) Kuriems reikalinga specialioji pagalba (89) Mokiniai, kuriems reikalinga specialioji pagalba (91) Tai tokie mokiniai, kuriems reikia specialios pagalbos ugdyme (97) Tai mokiniai, kuriems reikia teikti specialiąją mokymosi pagalbą (99) Mokiniai, kuriems ugdymo metu reikalinga speciali pagalba (104) Mokiniai, kurie savarankiškai negeba pasiekti numatyto mokymo(si) standarto, todėl jiems teikiama papildoma pagalba (106)	11
Reikalauja specifinio priėjimo, dėmesio, požiūrio	Mokiniai, reikalaujantys ypatingo dėmesio (45) Mokiniai, kuriems reikalingas specifinis priėjimas juos ugdyti (46) Gabūs, hiperaktyvūs, ribotos veiklos mokiniai reikalauja spec. išskirtinio požiūrio į juos, priėjimo (90) Tai moksleiviai, kuriems reikia skirti daugiau dėmesio nei kitiems klasės vaikams (100)	4
Įvairių sutrikimų išvardijimas	Tai mokiniai, kurie turi regos, klausos, kalbos, fizinių, emocinių ar elgesio sutrikimų (4) Tai mokiniai, kurie turi regos, klausos, kalbos, fizinių, emocinių ar elgesio sutrikimų (14) Tai mokiniai su kalbos, klausos, regos, judesio, intelekto, emocijų ir t.t. sutrikimais (28) Sutrikusios raidos vaikai, turintys intelekto, emocijų ir elgesio, kalbėjimo, kalbos, klausos, regos, judesio ir kt. sutrikimų (32) Tai mokiniai, turintys intelekto sutrikimus, specifinius pažinimo sutrikimus arba pažinimo procesų neišlavėjimą, emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimus, kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus, klausos sutrikimus, regos sutrikimus, judesio ir padėties sutrikimus, lėtinius somatinius ir neurologinius sutrikimus, kompleksinius sutrikimus (33). Tai mokiniai, turintys protinę ar fizinę negalę, emocinius sutrikimus, ribinį intelektą (36) Tai mokiniai, turintys emocijų, elgesio ir socialinių raidos sutrikimų (37)	20

	Mokiniai, turintys regos, klausos, fizinę negalę, intelekto sutrikimą, kalbos sutrikimus (38) Emociniai, elgesio sutrikimai, regos, intelekto sutrikimai (39) Tai vaikai, turintys įvairių atminties, regos, klausos ar mokymosi sutrikimų (41) Fiziniai, emociniai, elgesio sutrikimai ir regos, klausos, kalbos sutrikimai (50) Tai mokiniai žemų gebėjimų ir nežymiai sutrikusio intelekto (58; 59) Mokiniai, kurie turi elgesio, emocijų, kalbos, kalbėjimo sutrikimus (60) Kompleksiniai sutrikimai dėl specifinių pažinimo procesų sutrikimai: girdimojo, regimojo, savireguliacijos, lėto protavimo, sulėtėjusios psichinės raidos (61) Vaikai, turintys kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų (62) Tai mokiniai, turintys emocijų, elgesio ir socialinių raidos sutrikimų (37) Mokiniai, turintys tam tikrų sutrikimų: intelekto, kalbos, klausos arba kompleksinių sutrikimų (78) Fiziniai sutrikimai, intelekto, klausos (80) Įvairių judėjimo sutrikimų, kalbos sutrikimų, emocijų ir elgesio sutr., sutrikusio intelekto, dėmesio, atminties ir kt. sutrikimų turintys vaikai (mokiniai) (105)	
Programos individualizavimas ar pritaikymas	Tai tokie mokiniai, kurie mokosi pagal jiems pritaikytą individualią, jų gebėjimus atitinkančią programą, bendrųjų ugdymo programų ribose (20) Tai tokie mokiniai, kurie mokosi pagal individualią, jų gebėjimus atitinkančią programą (24) Mokiniai, turintys protinę negalę, kuriems sudaromos individualizuotos programos. Mokiniai su raidos sutrikimais (pritaikytos progr.) (71) Kuriems per sunku mokytis pagal bendrąsias programas dėl kokių nors raidos sutrikimų: pažinimo, elgesio, kalbos, klausos, regos, judesio, neurologinių (69)	4
Turintys specifinių poreikių	Turi ne tik visiems bendrų, bet ir išskirtinių specifinių poreikių (klausos, regos, judėjimo, elgesio sutrikimai ir kt.) (8) Išskirtiniai ar ypatingi vaikai, kurie turi specifinių poreikių (2; 13; 17; 21; 22; 27; 29) Mokiniai, turintys ypatingus poreikius ir galimybes (18) Tai vaikas, turintis tam tikrus specifinius ugdymosi poreikius (75) Kurie turi sunkumų kurioje nors srityje ir čia iškyla didesni poreikiai: pažintiniai, klausos, kalbos, regos, judesio ar kompleksiniai (76) Būna įvairių vaikų, todėl jų poreikiai būna skirtingi: vienus reikia nuolatos užimti metodiškai, kitus reikia skatinti veiklai (100)	12

Turintys sutrikimų ar negalią	Mokiniai turintys fizinę ar psichinę negalę (3) Tai visi su negale (8; 29) Tai turintys kokią nors negalę: protinę, fizinę (aklumas) (16; 35) Mokiniai, turintys kūno ir psichinių funkcijų sutrikimų: trijų pagrindinių raidos sričių (fizinės, kognityvinės, psichosocialinės) (19) Sutrikimų grupės ir jų laipsniai nustatomi pagal psichikos ar fizinių funkcijų sutrikimus, atsiradusius dėl įgimtų sklaidos trūkumų, persirgtų ligų, traumų (25) Dėl kūno darinių ir psichinių funkcijų sutrikimų atsiradę trijų pagrindinių raidos sričių (fizinės, kognityvinės, psichosocialinės) sutrikimai (31) Vaiko raidos ypatumai vadinami specialiaisiais poreikiais (31) Vaikai, turintys įgimtų ar įgytų fizinių, psichinių trūkumų (40) Turintys sveikatos sutrikimų ir jų gebėjimai neatitinka net minimalaus pasiekimų lygmens (44) Mokiniai, kurie turi įvairių nelabai pastebimų sutrikimų (47) Mokiniai, turintys sutrikimų (raidos, intelekto ir t.t.) (55) Įvairių sutrikimų vaikai (mokiniai) (58) Turi įvairaus pobūdžio sutrikimų (67) Tai mokiniai, turintys negalių: raidos, sensorinių, fizinių ir kt. sveikatos sutrikimų (68) Raidos sutrikimų turintys mokiniai (72) Mokiniai, turintys protinę negalę (74) Tai vaikai, turintys nežymių sveikatos sutrikimų (judėjimo, raidos atsilikimai ir kt.) (77) Tai mokiniai, turintys įvairių sutrikimų (84) Asmenys, turintys organų arba funkcijų nukrypimus nuo normos (85)	21
Patiriantys mokymosi sunkumų	Patiriantys mokymosi sunkumų (4; 14) Kuriems sunku mokytis (9) Tai gabūs, elgesio ar mokymosi problemų turintys mokiniai (44) Ir mokiniai, turintys mokymosi sunkumų (45) Tai mokiniai, kurie turi problemų per pamokas atlikdami užduotis, su fizine negalia (56) Elgesio, mokymosi problemos (63) Jiems sunkiau mokytis, jie turi specifinių problemų: dėmesio, suvokimo, raidos, elgesio ir pan. (64) Mokiniai, turintys psichinių sutrikimų, dėl kurių jiems sunku mokytis (87) Mokiniai, kurie turi mokymosi sunkumų, neatitinkančių savo amžiaus tarpsnio (93) Turintys tam tikrų fizinių arba psichinių sutrikimų, kas jiems sukelia sunkumų mokantis (94) Tai mokiniai, turintys įgimtų ar įgytų sutrikimų ir turintys ugdymosi sunkumų (95) Tie, kurie turi mokymosi sunkumų (96) Mokiniai, turintys įvairių sutrikimų, negalių, patiriantys mokymosi sunkumų (101) Tokie mokiniai, kurie patiria įvairių mokymosi sunkumų (103) Mokiniai, kuriems dėl įgimtų raidos sutrikimų turi sunkumų ugdymo procese (107)	16

Turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese ar visuomenės gyvenime	Mokiniai, kurių galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų (5) Vaikai (mokiniai) dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese, visuomenės gyvenime (6; 11; 12; 23; 24; 70; 79) Ribotų galimybių mokiniai dėl įgimtų ar įgytų sunkumų (81) Tai, kuris dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų gali ribotai dalyvauti ugdyme (66)	10
Ugdymo pritaikymas	Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai turi galimybę lankyti įprastas mokyklas, kur ugdymas būtų pritaikytas pagal poreikius (15) Mokiniai, turintys tam tikrų sutrikimų ir negali būti ugdomi kaip visi (52) Tai ugdytiniai, turintys fizinių ar psichinių sutrikimų, kuriems turi būti atitinkamai pritaikomas ugdymo procesas (73) Lanko įprastas mokyklas, kur ugdymas būna pritaikytas pagal jų poreikius. (92) Tai mokiniai, kurių įgalinimui naudojamos specialiosios priemonės ir ugdymas (98) Mokiniai, kuriems reikia specialių ugdymo priemonių (102)	6
Gabūs mokiniai bei turintys sutrikimų ar negalių	Tai išskirtiniai ar ypatingi vaikai, kurie yra ne tik neįgalūs, bet ir gabūs bei talentingi (1) Taip pat gabūs ir talentingi (2; 17; 27) Tai taip pat ir gabūs, talentingi mokiniai, kurie turi išskirtinių poreikių (5) Tai mokiniai, turintys ypatingų gebėjimų, kuriuos reikia atpažinti bei nuosekliai ugdyti, o taip pat mokiniai su įvairiom negalėm (9) Tai gali būti labai gabūs ir turintys mokymosi problemų mokiniai (24) Gabūs ir sveikatos sutrikimų turintys mokiniai (26) Mokiniai, turintys negalią, sutrikimą bendrųjų ar specialiųjų gebėjimų nepakankamą arba labai gerą išsivystymą (30) Prie specialiųjų poreikių mokinių galėtume priskirti ir ypatingų gabumų mokinius(33) Tai įvairių poreikių turintys vaikai, tiek labai gabūs, tiek turintys bet kokią negalią ar sutrikimų (intelekto, specifinių pažinimo, emocijų elgesio, kalbos ir komunikacijos, klausos, regos, judesio ir padėties, kompleksiniai ir kt.)(34) Ar labai gerai besimokantys (36) Kurie turi mokymosi sutrikimų arba labai gabūs mokiniai (42) Gali turėti negalę, sveikatos sutrikimą ar labai gerai išvystytus specialiuosius gebėjimus (49) Vaikai, turintys įvairių sutrikimų ar gabumų, taip pat tie, kurie atsiliko dėl ligos ir kt. (51) Labai gabūs arba mokiniai, turintys sutrikimus (53) Labai gabūs mokiniai, taip pat yra specialiųjų poreikių (56) Arba ypač gabūs vaikai kurioje nors srityje ar keliose (69) Sulėtinto mąstymo arba gabūs (82) Silpnai besimokantys ar turintys ypatingų gabumų (83)	22

	Tai gabūs arba silpni mokiniai (88; 89)	
Išsiskiriantys iš bendraamžių	Kada vaikas išsiskiria iš bendraamžių daugumos (30) Mokiniai, kurie skiriasi nuo bendraamžių (64)	2
Nežino	Suvokiu, bet nemoku paaiškinti (86)	1
Neatsakė	48; 57	2

Negalios samprata: turinio analizė

Kategorija	Leksiniai-semantiniai vienetai	Vnt. skaičius
Negalios rūšys	Fizinis ar psichinis sveikatos sutrikimas (3) Fizinė ar protinė kliūtis (5) Fiziniai arba protiniai sutrikimai (7; 20; 24) Ilgalaikė ar nuolatinė fizinė, psichinė, psichosocialinė ar kt. būseną (10) Tai vaikai su fizine ir protine negale (26) Protinis arba fizinis trūkumas (45) Arba tiesiog sutrikimas (fizinis, protinis) (52) Fizinė, psichinė (56) Fizinė, protinė, somatinė negalė (60) Gali būti fizinė ir protinė (64) (psichikos ar fizinis) (69) Fiziniai, psichiniai individo sveikatos sutrikimai (73) Įgimti fiziniai arba protiniai trūkumai (82) Įgimta arba įgyta. Įv. fiziniai, protiniai sutrikimai, ligos (83) Įgimti ar įgyti psichiniai ar fiziniai trūkumai (87) Protinė, fizinė (88; 89) Fizinės ir protinės (91) Ji gali būti psichinė (atminties sutrikimai, lėtas suvokimas, sulėtėjęs mąstymas ir pan.) arba fizinė (regos sutrikimas arba klausos ir pan.) (94) Tai fizinė ar protinė kliūtis (98) Tiek protinė, tiek fizinė (103)	23
Sutrikimų išvardijimas	Tai ir yra turėjimas regos, klausos ar kitokių sutrikimų (4; 14) Regos, klausos, kalbos, fiziniai, emociniai, elgesio, intelekto sutrikimai (11) Negalė gali būti protinis atsilikimas, kalbinis, motorinis, socialinis, rodantys bendrą intelekto lygį tam tikros raidos periodu (15) Regos sutrikimas, protinė, klausos sutrikimas... (16; 35) Regos, klausos, kalbos, fiziniai, emociniai ir elgesio, intelekto sutrikimai (32) Regos, klausos, kalbos sutrikimai (50) Regos, klausos, fizinis, emocinis ir t.t. sutrikimas (52) Tai kurtumas, stiprus neprigirdėjimas, aklumas, protinis atsilikimas, fizinė negalia (58; 59) Regos, klausos, fizinė, intelekto sutrikimai, emocijų ir elgesio sutrikimai ir t.t. (61) Labai lėtas darbo tempas, klausos bei regos sutrikimai (hyperaktyvumas) (71) Regos, klausos, intelekto sutrikimai (80) Tai regos, klausos, intelekto ir t.t. sutrikimas (86) Dar gali būti tokie sutrikimai kaip disleksija, disgrafija, intelekto sutrikimas (94) Mokiniai, turintys lėtinių somatinių, neurologinių, judesio ir	17

	padėties sutrikimų, turintys invalidumą ir kt. (95)	
Tapatinama su liga, sutrikimu, sindromu	Tai, bet koks sutrikimas, sindromas, liga, trauma ar pakenkimas, (1; 2; 8; 15; 29; 13; 17; 21; 22; 25; 27; 53; 70) Susijusi su atitinkamais įgimtais ar įgytais sutrikimais (10) Intelektu, pažintinių ar fizinių funkcijų sutrikimas (18; 19) Tai bet koks sutrikimas, sindromas, susirgimas, liga, trauma ar pakenkimas (28) Organizmo funkcijų sutrikimas (arba ribotumas) įvykęs dėl ligos ar traumos (30) Bet koks sutrikimas, susirgimas, liga (33) Tai turėjimas įgimtų ar įgytų fizinių ar psichinių trūkumų, sutrikimų, ligų, susirgimų (34) Liga įgimta ar įgyta (36) Tai įgimti ar įgyti fiziniai ar psichiniai sveikatos sutrikimai (37) Tai sutrikimas, liga, pakenkimas (40). Sveikatos sutrikimas (41) Turintys fizinių trūkumų arba kitokių sveikatos sutrikimų (42) Tai sutrikimas, susirgimas, liga arba trauma (43; 67; 84) Sveikatos sutrikimas (ilgalaikis) (44) Liga (47; 63) Bet koks sveikatos sutrikimas (49) Sutrikimas (52; 66; 68; 97) Tai bet koks sutrikimas (62) Tai atsilikimas nuo priimtų normos (64) Fizinis asmens sutrikimas (74) Sutrikimas arba trauma (76) Tai žymus sveikatos sutrikimas. Negalė turi stadijas (grupes) (77) Bet koks sutrikimas, liga, trauma (78) Tai bet koks sutrikimas, sindromas, susirgimas (79) Sveikatos sutrikimas, liga (81) Tai bet koks sutrikimas, sindromas, susirgimas, liga, trauma ar pakenkimas (99) Sutrikimas ar liga (101) Tam tikras žmogaus sutrikimas ar liga (104) Ilgalaikis sveikatos sutrikdymas (105)	48
Kasdienės veiklos, dalyvavimo visuomeniniame gyvenime apribojimas	Kuris atima, sumažina arba apriboja asmens galimybę užsiimti kasdiene veikla ir jaustis visaverčiu/pilnaverčiu/pilnateisiu visuomenės nariu (1; 2; 13; 17; 21; 22; 25; 27) Kuri trukdo ar riboja individo gebėjimą funkcionuoti kaip kiti (5) Ribotas žmogaus pajėgumas atlikti įprastus ir normalius kiekvienam sveikam asmeniui veiksmus dėl fizinių ar protinių kliūčių (6) Sumažina ar apriboja asmens galimybę(es) užsiimti kasdiene veikla (8; 29) Kai žmogus negali atlikti tam tikrų veiksmų dėl įvairių fizinių bei intelekto sutrikimų (9) Ribotas žmogaus pajėgumas atlikti įprastus ir normalius kiekvienam sveikam asmeniui veiksmus dėl fizinių ar protinių	43

	kliūčių (12) Sukeliantis žmogaus veiklos ribotumą (18) Kurie sukelia žmogaus veiklos ribotumą. Dėl įgimtų ar įgytų fizinių ir psichinių trūkumų žmogus visai ar iš dalies negali pasirūpinti savo asmeniniu ir socialiniu gyvenimu, įgyvendinti savo teisių ir vykdyti pareigų (19) Kuris atima, sumažina arba riboja asmens galimybes (15) Gebos, susijusios su asmens ar grupės standartu, sutrikimas (31) Kuris atima ar mažina, riboja asmens galimybes užsiimti kasdiene veikla (33; 70; 79) Kurie trukdo vaikui normaliai vystytis, apriboja jo galybes užsiimti veikla, jaustis pilnaverčiu visuomenės nariu (34) Jis riboja, atima, sumažina galimybes užsiimti veikla (40) Ribojantis asmens galimybes užsiimti kasdiene veikla (43) Kuris riboja asmens galimybes užsiimti kasdienine veikla (49) Kai žmogus negali kontroliuoti savo gyvenimo, atlikti tam tikrą veiklą (52) Kuris atima, sumažina asmens, užsiimti kasdiene veikla ir jaustis pilnateisiu visuomenės asmeniu (53) Mokiniai, turintys ribotą pajėgumą (psichinė negalė ir kt.) (55) ribojantis žmogaus pajėgumą atlikti įprastus ir normalius veiksmus (62) Fizinis veiklos sutrikimas (65) Kuris riboja galimybes užsiimti kasdiene veikla (66) Kuri atima arba sumažina asmens galimybes (67) Tai vystymosi sutrikimas, kuris sumažina ar riboja vaiko galimybes užsiimti kasdiene veikla (69) Tai asmens negebėjimas atlikti tam tikrų funkcijų, dėl sveikatos būklės (75) Kuris sumažina žmogaus galimybes (76) Kuri atima, sumažina ar riboja asmens galimybes užsiimti kasdiene veikla ir jaustis pilnaverčiu (78) Kuri atima, sumažina arba riboja asmens galimybes (84) Ribotas pajėgumas atlikti sveikam asmeniui įprastus veiksmus (85) Tai toks sutrikimas, kuris apriboja žmogaus galimybes (92) Gebėjimų sutrikimai (93) Kuri trukdo ar riboja individo gebėjimą funkcionuoti (98) Kurie riboja asmens galimybes užsiimti kasdiene veikla ir jaustis pilnateisiu visuomenės nariu (101) Žmogus turi negalę tada, kai negali atlikti kokių nors veiksmų taip kaip įprasta sveikiems (106)	
Ribotos galimybės ugdyme	Ribojantis asmens galimybes dalyvauti ugdymo procese (43) Kuris atima sumažina asmens, galimybes mokytis (53) Fiziniai, dvasiniai negalavimai, kurie trukdo ugdytis bendruomenėje (90) Vaiko nepajėgumas įsisavinti programą (91)	4
Savarankiškumo stoka	Dėl kurių žmogus negali savarankiškai integruotis į visuomenę (7; 20, 24) Negebėjimas atlikti veiksmo savarankiškai (46)	5

	Negalėjimas atlikti įvairių veiklų savarankiškai, reikalinga kitų pagalba (107)	
Gyvenimo kokybės pasikeitimas	Keičianti gyvenimo kokybę (81) Įtakojančiais žmogaus gyvenimo kokybę (10) Kuris trukdo gyventi pilnavertį gyvenimą (97)	3
Visuomenės požiūris	Kai dėl visuomenėje išsigalėjusio požiūrio tam tikra kategorija žmonių negali naudotis tomis pačiomis galimybėmis kaip visi kiti (23)	1
Neatsakė	54; 39; 38; 57; 48; 96; 102; 100;	8