

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 2 (21), 51–59**Special Education. 2009. No. 2 (21), 51–59*

NEŽYMIĄ PROTO NEGALĘ TURINČIŲ MOKINIŲ LYTIŠKUMO UGDYMO METODOLOGINIS DISKURSAS

Neringa Povilaitienė, Liuda Radzevičienė

Šiaulių universitetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Neįgaliųjų integracijai Lietuvoje skiriama nemažai dėmesio, orientuojamasi į fundamentinius neįgaliesiems klausimus: socialinį dalyvavimą, užimtumą, švietimą, medicinos ir techninę pagalbą, tačiau beveik nenagrinėjama probleminė lyties dimensija, seksualumas, partnerystė, šeima, motinystė ir tėvystė.

Straipsnyje, analizuojant edukologijos, filosofijos, sociologijos mokslinėje literatūroje pateikiamą lyties identiteto teorinį modelį, išskiriamas nežymią proto negalę turinčių paauglių lytiškumo ugdymo metodologinis pagrindimas: ugdymo paradigma, ugdymo aplinka ir ugdymo turinys, kuriais remiantis būtų optimizuojamas nežymią proto negalę turinčių mokinių lytiškumo ugdymas.

Esminiai žodžiai: *negalė, lytiškumas, lytiškumo ugdymas, ugdymo paradigmos, ugdymo aplinka, ugdymo turinys.*

Įvadas

Neįgaliųjų integracijos klausimams Lietuvoje skiriama nemažai dėmesio, tačiau beveik nenagrinėjama probleminė lyties dimensija. Šėporaitytė (2006) pažymi, kad diskursas apie neįgaliuosius Lietuvoje dažniausiai orientuojamas į fundamentinius neįgaliesiems klausimus: socialinį dalyvavimą, užimtumą, švietimą, medicinos ir techninę pagalbą. Daug mažiau nagrinėjami neįgaliesiems svarbūs dalykai, tokie kaip seksualumas, partnerystė, šeima, motinystė ir tėvystė.

Visuomenėje turėtų būti aktyviai svarstomos problemos, susijusios su proto negalę turinčių asmenų lytine ir seksualine disfunkcija, ir teisės į lytiškumą, santuoką, tėvystę, kontracepcijos pripažinimą (Vegliū, 2004). Negalė gali pažeisti žmogaus seksualinį funkcionalumą, reproduktivumą, tačiau tai nereiškia, jog yra prarandamas ir lytiškumas. Neįgaliojo kaip ir kitų asmenų lytiškumas turi būti suvokiamas kaip natūrali ir labai svarbi gyvenimo ypatybė, kaip dalis bendrosios žmogaus sveikatos, nes psichologiniai ir emociniai lytiškumo aspektai neįgaliam žmogui išlieka ne mažiau aktualūs kaip ir įgaliajam. Negalę turinčių žmonių lytiškumo problemas sąlygoja visuomenės požiūris į juos, nes visuomenė linkusi infantilizuoti žmones, turinčius proto negalę. Dažnai šie žmonės laikomi amžiniais vaikais, nepai-

sant jų amžiaus, ir traktuojami arba kaip vaikai su vaikiška lytine nekaltybe arba kaip vaikai su suaugusiųjų lytiniais poreikiais ir troškimais, kurių jie nepasiruošę valdyti (Giulio, 2003). Dar ir dabar, XXI a. pradžioje, galime išvelgti iš viduramžių užsilikusių neįgaliųjų seksualumo socialinių vaizdinių apraiškų: „normaliesiems“ priskiriamos specifinės, neįgaliesiems tik genitalinės seksualumo funkcijos (Ruškus, 2002; Rousso, 2003). Neįgaliųjų lytiškumo raidai ir visuomenės požiūrio į neįgaliojo lyties identiteto formavimąsi reikšmingu veiksnium tampa bendravimo nevisavertiškumas. Kaip pažymi Westheimer ir kt. (2005), asmenys, turintys proto negalę, dažnai nemoka užmegzti artimų santykių.

Neįgalūs asmenys dažnai yra laikomi tarsi belyčiais (*non-sexual, asexual*) arba seksualiniais monstrais (*sexual monsters*), negebančiais kontroliuoti savo seksualinių troškimų ir emocijų (Anderson, Kitchin, 2000). Nurodoma, jog neretai iš pavienių faktų yra daromi per daug dideli apibendrinimai. Dažnai remiamasi vieno ar kelių žmonių stebėjimais, kurie atrodo „indiferentiški“, ir manoma, jog tai būdinga visiems proto negalę turintiems žmonėms. Kita priežastis – visuomenėje galiojančios vertybės: grožis, patrauklumas, sveikata ir pan. Seksualumas asocijuojasi su fiziniu patrauklumu, jaunyste, o kai šito nėra, tai

žmogus yra laikomas neseksuali (Giedraitienė, Vaičekauskaitė, 2002).

Visi edukaciniame procese dalyvaujantys asmenys turi teisę gauti atitinkantį jų amžių lytinį ugdymą, kad formuotųsi teigiamą požiūrį į partnerystę ir būtų išvengta neigiamų pasekmių. Visi asmenys yra lytinės būtybės ir turi teisę tinkamai išreikšti savo lytiškumą. Be tinkamo lytinio švietimo, žmonės, turintys proto negalę, labai rizikuoja patirti lytinį išnaudojimą, užsikrėsti lytiškai plintančia liga ar neplanuotai pastoti. Daugelis tėvų nesirūpina lytiniu švietimu, nes klaidingai mano, kad jų vaikams tai nereikalinga. Kiti tėvai nors ir bando ugdyti lytiškumo sampratą, tačiau neturi kompetencijų pateikti informaciją vaikams suprantamu būdu.

Vaikų, turinčių negalę, raida vyksta pagal tuos pačius raidos dėsningumus kaip ir normalaus vystymosi atveju, tačiau jos specifiškumą determinuoja sutrikimo pobūdis. Kiekvieno vaiko raida vyksta trimis pagrindinėmis plotmėmis: fizine, kognityvine, psichosocialine. Psichosocialinė raida visavertė tik tuo atveju, jei individo fizinė, kognityvinė raida yra palanki. Neįgalių vaikų psichosocialinė raida dažnai yra sutrikusi ne tik dėl individualių raidos ypatumų, bet ir dėl ilgai vyravusio klinikinio požiūrio į šių vaikų ugdymą. Klinikinio požiūrio šalininkai akcentavo sutrikimo formą, jo įvairovę, skatino gilintis į sutrikimo šalinimo metodus užmiršdami, kad asmuo gyvena konkrečioje aplinkoje, kurioje jis turi adaptuotis, jausti psichofizinį komfortą ir susikurti / sukurti optimalią socialinę aplinką (Radzevičienė, 2003).

Minėti teiginiai, nusakantys mokslinę problemą, leidžia formuoti **tyrimo objektą** – nežymią proto negalę turinčių mokinių lytiškumo raidos edukacinio tyrimo metodologinis diskursas.

Tyrimo tikslas – remiantis mokslinės literatūros analize pagrįsti nežymią proto negalę turinčių mokinių lytiškumo ugdymo metodologinę sampratą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti mokslinėje literatūroje pateikiamą nežymią proto negalę turinčių mokinių lytiškumo sampratą, siejant su psichosocialinės raidos dėsningumais.
2. Atlikti nežymią proto negalę turinčių paauglių lytiškumo sampratos operacionalizaciją ugdymo paradigmos, ugdymo aplinkos, turinio, principų ir metodų aspektais.

Tyrimo metodai

Mokslinėje literatūroje pateikiama lyties identiteto teorinė analizė.

Tyrimo rezultatų aptarimas

Lytiškumo ugdymo paradigmos

Tikėtinas kompetencijas ir ugdymo metodus lemia pasirinkta ugdymo paradigma. Terminas *paradigma* [gr. *paradeigma* – pavyzdys] – įrodymui ar iliustracijai parinktas kalbinis, mokslinis, istorinis, teorinis faktas, reiškinys, pateikiamas kaip pavyzdys (Jovaiša, 2007). Paradigma – esminis teorinis požiūris, kurio susitarta laikytis (Jucevičienė, Čiužas, 2006).

Lytiškumo edukacinėje praktikoje išskiriamos keturios paradigmos.

➤ *Visuminis (holistinis) asmenybės supratimas*

J. Pestalozzi, J. Dewey, M. Montessori, R. Steineris ir kt. (cit. Vasiliauskas, 2006) vaiko vystymąsi ir jo ugdymą apibūdina kaip jo dorovinių, emocinių, fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtrą. Holistinis požiūris į vaiką atspindi jo integralumą ir visapusiškumą. Rengimo šeimai ir lytiškumo ugdymo programoje (2007) akcentuojama, kad lytiškumo ugdymas mokyklose turi remtis visuminiu (holistiniu) asmenybės suvokimu, t. y. kada žmogaus kūniškasis lygmuo bus suprantamas kaip neatsiejamas asmens psichinės, dvasinės ir socialinės raiškos komponentas. Ustilaitė (2008), Stulpinas (2004) teigia, kad jis taip pat neatsiejamas nuo vertybinės asmens orientacijos, todėl ugdymas privalo vykti kompleksškai, holistiškai. Vadinasi, formuojant pagrindines neįgaliųjų lytiškumo mokymo ir auklėjimo nuostatas, būtina remtis keliomis mokslo sritimis, krytimis bei šakomis.

➤ *Socialinio konstruktyvizmo požiūris į lytiškumo ugdymą*

Socialinio konstruktyvizmo atstovai P. L. Bergeris, T. Luckmanas (cit. Martišauskienė, 2008) pasaulio pažinimą sieja su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais. Svarbiausiu uždaviniu laikoma ne tikrovės išsivaizdavimas, o metodų, kuriant tikrovės konstrukcijas, taikymas. Ruškus (2002), remdamasis socialinio konstruktyvizmo idėja, teigia, kad objektyvios realybės nėra: visa realybė atsispindi socialiniuose vaizdiniuose, kurie savo ruožtu kuria naują realybę. Socialinė atskirtis traktuojama kaip socialinio konstravimo pasekmė. Tai daugelio per istorijos raidą

tarpusavyje sąveikaujančių veiksmų rezultatas: socialinės grupės reakcijos ir vertinimai, atitinkamų socialinių institutų kūrimasis. Socialinė integracija galima tik tada, kai į procesą įtraukiami visi šie kompleksiniai veiksniai. Ivanauskienė, Šidlauskienė (2007) pažymi, kad mokyklos, savo veiklą grindžiančios socialiniu konstruktyvizmu, nagrinėja moteriškumo ir vyriškumo pasireiškimo išimtinės formas, kurias sukelia būdai, konstruojantys lyties tapatybes; nagrinėja lyties, pavaldumo bei galios santykių prigimtį mokykloje ir jos sąveiką su visuomeniniais santykiais; domisi socialinių veiksmų poveikiu asmens tapatybei, studijuoja, kokią įtaką šie veiksniai daro įvairioms vyriškumo ir moteriškumo versijoms; formuojant ugdymo turinį, mokiniams sudaroma galimybė tirti lyties socialinio konstravimo procesą ir juo remiantis priimti savo veiklos sprendimus; nustatomos kliūtys, apribojančios lygias mokinių galimybes, švietimo prieinamumą, bendrojo išsilavinimo ir pirmosios kvalifikacijos įgijimą; mokiniams padedama suprasti, kaip dėl politinio, socialinio, ekonominio gyvenimo mechanizmo galima patirti atskirtį, nesėkmę ar diskriminaciją (diskriminacijos priežastimi gali tapti įvairūs asmens tapatybės aspektai); kaip pasipriešinti neteisngumui, organizuojant atitinkamą veiklą. Socialinio konstruktyvizmo teorija tvirtina, kad veiksmingam mokymui labai svarbus socialinis kontekstas: reikia atsižvelgti ir remtis tuo, ką mokiniai jau žino, kokioje socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje augo, mokėsi (Mockevičienė, Gaigalienė, 2008). Remiantis šia teorija akcentuojamas mokymo ir aiškinimo vaidmuo mokantis, kas išties reikšminga nežymią proto negalę turinčių mokinių ugdymo procese.

➤ *Pragmatiškas ugdymo traktavimas*

Pragmatizmo filosofijos atstovai C. Pierce'as, W. Jamesas, J. Dewey (cit. Rugevičiūtė, 2008) pabrėžia ne žinių, o gebėjimų svarbą, kad, panaudodamas savo ir visuomeninę patirtį, žmogus spręstų įvairias gyvenimo problemas. Patirtis, nusakanti mokinio santykį su aplinka, yra svarbiausia pragmatinės ugdymo filosofijos kategorija. Tai skatina taikyti probleminį ugdymą, kur mokiniai, aktyviai panaudodami žinias, įgūdžius, vertybines nuostatas, ieškos sprendimo būdų. Švietimo orientacija į asmens patirties plėtotę sudaro palankias sąlygas sėkmingai integracijai. Pragmatiškoji ugdymo paradigma ypač aktuali proto negalę turinčių paauglių lytiškumo ugdymo turinio, principų,

metodų parinkimui. Kritikuojamos tradicinės mokymo programos, kurios neatsižvelgia į vaiko patirties svarbą, o yra „pakrautos oficialiomis temomis“. Younkins (2005) teigia, kad ugdymas turi būti orientuotas į vaiką, o ne į žinių perdavimą. Todėl dažnai pragmatizmo pedagogika vertinama kaip pedocentriška. Bitinas (2000) pažymi, kad pedocentriškoji orientacija reiškia, jog mokytojas, formuluodamas konkrečius mokymo tikslus, pasirenkdamas šiuos tikslus atitinkantį mokymo turinį ir ypač organizuodamas patį mokymo procesą, skatinamas atsižvelgti į mokinių mokymosi motyvacijos pobūdį, tai yra optimizuoti jų požiūrį į mokymąsi. Mokymą Younkins (2005) rekomenduoja sutelkti ties atskirais, pagrįstais patyrimu projektais. Atmetamos fundamentalios žinios (skaitymas, rašymas, matematika) kaip nereikšmingos mokymui. J. Dewey (cit. Younkins, 2005) pabrėžia socialinio patyrimo vertingumą ir aiškina, kad gyvenimiška praktika yra svarbesnė negu akademiniai įgūdžiai. Addams (cit. Stanfordo filosofijos enciklopedija, 2004) teigia, kad mokinių patirtis (asmeninė, kultūrinė) turi būti pradžios taškas, pagal kurį planuojamas ugdymas. Pragmatizmo pedagogika siūlo ugdymo turinio pagrindu imti ugdytinio sąveiką su realia gamtine ir socialine aplinka, t. y. mokyti rasti optimalias elgsenos formas santykiaujant su šia aplinka.

➤ *Feministinis požiūris į lytiškumo ugdymą*

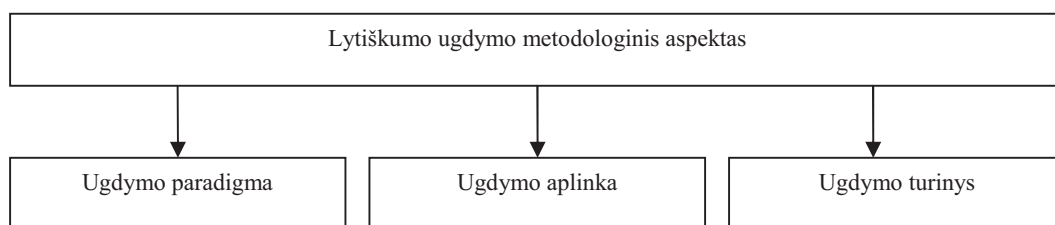
Feminizmas – tai socialinė teorija ir politiniai moterų judėjimai už lygias teises su vyrais. Dauguma feminisčių yra ypač susirūpinę socialine, politine ir ekonomine nelygybe tarp vyrų ir moterų (moterų nenaudai), kai kurios teigia, kad lytinės tapatybės, tokios kaip „vyras“ ir „moteris“, yra sugalvotos socialiai. Kalbant apie proto negalę turinčių asmenų lytiškumo ugdymą, reikėtų remtis trečiosios bangos postmoderniuoju feminizmu (B. J. Dow, A. Books cit. Tereškina, 2004; Flax, 1995), suteikiančiu balsą marginalizuotoms, diasporinėms ir kolonizuotoms kultūroms. Tai yra „dinamiškas judėjimas, gebantis mesti iššūkį modernistinėms, patriarchalinėms ir imperialistinėms sampratoms“. Postfeminizmas taip pat dekonstruoja ir binarines lyčių bei seksualumo kategorijas, kreipdamas dėmesį į translytinių, transseksualių, biseksualių individų patirtį.

Liukinevičienė, Gudzinevičiūtė (2000) pastebi, kad ir visuomenėje, ir švietimo sistemoje yra pakankamai daug vyro / moters diskrimi-

nacijos formų, subtilaus šališkumo, lyčių vaidmenų stereotipų. Autorės teigia, kad mokykloje medžiagoje (vadovėliuose, filmuose ir kt.) pateikiama daug tradicinių, tipiškų vyro ir moters elgesio pavyzdžių, kurie gali trukdyti visavertei lyčių saviraiškai, socializacijai. Kaffemanienė (2007) akcentuoja, kad atviroje visiems mokykloje svarbu sudaryti neįgaliams mokiniams, berniukams ir mergaitėms, vienodas galimybes ugdytis įvairius socialinius gebėjimus, savigarbą, pasitikėjimą savimi, įgalinant lygiavertę edukacinę ir socialinę dalyvavimą kartu su bendraamžiais įvairiose veiklos srityse; formuoti neįgalių mokinių ir jų bendraamžių supratimą apie

lygias vyrų ir moterų teises dalyvauti šeimos, politiniame, kultūriniame, socialiniame bei profesiniame gyvenime. Mokykloje reikia kurti aplinką, orientuotą į lygiavertį bendravimą, bendradarbiavimą, toleranciją ir pagarbą skirtingumams, įveikiant visus įmanomus trukdžius: stereotipinių nuostatų į negalę ar lytį, šališkumo, diskriminacijos.

Remiantis edukologijos, filosofijos, sociologijos mokslinėje literatūroje pateikiama lyties identiteto teorine analize, pateikiame nežymią proto negalę turinčių paauglių lytiškumo ugdymo metodologinį pagrindimą (žr. pav.).



Pav. Lytiškumo ugdymo metodologinė samprata

Analizuojant lytiškumo ugdymo sampratą išskiriamos *visuminio (holistinio) asmenybės supratimo, socialinio konstruktyvizmo, pragmatizmo, feministinio požiūrio į lytiškumo ugdymą* paradigmos. Mokslininkai, remdamiesi *visuminio (holistinio) asmenybės supratimo paradigma*, akcentuoja edukacinę ir socialinę aplinką, kurioje turi būti ugdomi socialiniai, bendravimo, tarpasmeniniai įgūdžiai, jaunuolio rengimas šeimai. Šioje paradigmoje išskiriami kompleksškumo, visybiškumo, prieinamumo, aktualumo, universalumo, kompleksškumo, komandinio darbo, suprantamumo principai. Rekomenduojama lytiškumą ugdyti per aktyvius mokymo metodus, kurie skatina mokinių dalyvavimą ir bendradarbiavimą, kūrybiškai pasirinkti mokymo priemones ir išteklius. *Socialinio konstruktyvizmo* šalininkai ugdymuisi tinkamomis laiko socialinę ir kultūrinę aplinkas, kuriose vyksta lyties socialinio konstravimo proceso tyrinėjimas, mokymas pasipriešinti neteisingumui, atskirties, nesėkmės ar diskriminacijos sąvokų aiškinimas. Remiantis šia paradigma, nežymią proto negalę turinčių paauglių lytinis švietimas privalo remtis lygių galimybių, švietimo prieinamumo principais, planuojant ugdymo turinį būtų įvertinama

ugdymo socialinė ir kultūrinė aplinka. Socialinio konstruktyvizmo paradigmoje pažymimas mokymo ir aiškinimo vaidmuo mokantis, aktyvieji mokymo metodai, vaidybiniai žaidimai ir interaktyvūs pratimai. *Pragmatizmo paradigma* mokymosi aplinką apibūdina kaip realią gamtinę ir socialinę, tinkamą realių problemų sprendimui, socialinio sąmoningumo ugdymui, probleminiam mokymui, gyvenimo įgūdžių lavinimui. Mokymo turinys turi būti integruotas, programa sudaryta remiantis mokinių patirtimi, amžiumi, gebėjimais, poreikiais. Remiantis pragmatizmu ugdyti lytiškumą galima kompleksiniu mokymu, projektų metodais, integruotais (keliomis mokslo disciplinomis paremtais) mokomaisiais dalykais, savarankišku gyvenimo bei pažinimo problemų sprendimu. *Feministiniu* požiūriu lyčių lygybės, nestereotipinės elgsenos lavinimas, lygiavertis lyčių vaidmens ugdymas(is) gali būti vykdomas edukacinėje, socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje, remiantis lyčių lygybės, lygių vyro / moters saviraiškos galimybių ir vienodo prieinamumo principais. Proto negalę turinčių paauglių lytiškumas ugdomas taikant aktyvius mokymo metodus, per vaidybinius žaidimus, interaktyvius pratimus, situacijų modeliavimą.

Lytiškumo ugdymo aplinkos problematika mokslo literatūros darbuose

➤ *Edukacinė aplinka* (Ustilaitė, 2001; Obelenienė, Pukelis, 2004)

Lietuvai atkūrus nepriklausomybę ir reformuojant švietimo sistemą, neįgalių vaikų ugdymo organizavimui įgavus integruoto ugdymo kryptį, bendrojo lavinimo mokyklose pradėtos diegti universalios sveikatos ugdymo ir rengimo šeimai bei lytiškumo ugdymo programos. Deja, minėtos programos neatsižvelgia į neįgaliųjų ugdymo specifiškumą. Neįgaliųjų lytinis ugdymas turi tapti bendrojo auklėjimo ir švietimo sudėtine dalimi. Tačiau kol kas lytinis ugdymas vykdomas tik kai kurių specialiųjų mokyklų, neįgaliųjų ugdymo centrų iniciatyva parengtais projektais, todėl pasigendama kryptingo, organizuoto šios programos vykdymo. Remiamasi vien užsieniečių patirtimi, trūksta reikiamos literatūros, vaizdinių priemonių ir pan. Ypač svarbu atsižvelgti į kiekvieno asmens išsivystymo lygį: objektyviai įvertinus psichologines ir fiziologines individo galimybes, būtina rengti atitinkamas mokymo programas. Organizuojant ugdymo procesą būtina remtis bendraisiais Lietuvos Respublikos švietimo principais (humaniškumo, demokratiškumo, atsinaujinimo (kaitos), tautiškumo) ir specialiaisiais ugdymo principais, atsižvelgti į individo specialiuosius poreikius ir neįgalumo laipsnį. Lytinis ugdymas yra sudėtingas, nuoseklus, daug pastangų reikalaujantis procesas. Švedija, pirmoji šalis Europoje jau 1956 m. įvedusi į mokyklą lytinio ugdymo pamokas, daug dėmesio skiria neįgalaus žmogaus savarankiško gyvenimo įgūdžiams ugdyti. Pažymima, kad savarankiškas gyvenimas – ne tik gebėjimas savimi pasirūpinti socialinėje aplinkoje, bet ir galimybės sukurti šeimą.

➤ *Socialinė aplinka* (Westheimer, Stanford, 2005; Ustilaitė, 2008; Ruškus, 2002)

Lytinio švietimo turinio apimtis yra daug didesnė nei ligų profilaktika, gimstamumo kontrolė, seksualinis gyvenimas. Jis apima asmeninį, emocinį ir socialinį kontekstą. Akcentuojama, kad visuomenės idealai, problemos, visas gyvenimas neatsiejamas nuo augančios kartos mokomosios ir nemokomosios veiklos. Ugdytinis yra tam tikros bendruomenės narys. Jis gyvena šeimoje, bendrauja su artimiausiais draugais, klasės, mokyklos bendruomene. Ugdytinio gyvenimo būdas, elgesys konkrečiose situacijose vienaip ar kitaip sąlygojamas bendruomenės normų, santykių, taip jis įgyja socialinio

gyvenimo patirtį. Labai svarbus visų ugdymo dalyvių bendradarbiavimas lytiniame švietime, teigiamas visuomenės ir šeimos požiūris, nes pasak Ustilaitės (2008), ten išugdomas tikrasis moteriškumas ir vyriškumas.

➤ *Kultūrinė aplinka* (Westheimer, Stanford, 2005; Veglia, 2004; Ustilaitė, 2008)

Lytiškumo ugdymo turinys, įsiliedamas į edukacinę aplinką: sveikos gyvensenos mokymą, biologijos, etikos, tikybos, buitės kultūros ir kitų dalykų pamokas, turėtų remtis socialinės, kultūrinės aplinkos tradicijomis bei papročiais. Kultūrinė aplinka apima tradicijas, elgesio normas, politinius faktorius, mokymąsi, įsidarbinimą ir ekonominės paramos galimybes.

Postmodernaus feminizmo darbuose neretai akcentuojamas stereotipo neatsiejamumas nuo lyties ir jos identifikacijos sociokultūrinėje terpėje (Tereškinas, 2001). Kultūriniai stereotipai, požiūris į asmenybės savybes, būtinas berniukams ir mergaitėms, formuoja ne tik interesus ir elgesį, bet ir jausmų išraišką, vienokias ar kitokias vertybines nuostatas. Būtina atskleisti socialinius lytiškumo aspektus, skaudžias socialinės nelygybės pasekmes individui, šeimai ir visuomenei; griauti paplitusius stereotipus, kurie moterims ir vyrams, berniukams ir mergaitėms priskiria tam tikrus vaidmenis visuomenėje. Pagrindinį dėmesį reikia skirti nuostatoms ir požiūriui, kurie daro poveikį vienpusiškam, tradiciniam lyčių vaidmenų išmokimui. Reikėtų keisti elgesį / sąlygas, kad jais būtų užtikrinama berniukų ir mergaičių lygybė, formuoti lyčių elgesio modelius, atitinkančius lyčių lygybės tikslus (Kaffemanienė, 2007).

Lytiškumo ugdymo turinys

Ugdymo turinį lemia: mokymo turinys, metodai ir struktūros (Hopkins, 2005, cit. Gudynas, 2009). Tai yra mokymosi patirčių sekos. Remiantis literatūros analize, išskirtas socialinis, biologinis bei psichoemocinis lytiškumo ugdymo turinys.

Socialinis lytiškumo ugdymo turinys:

➤ *Vyro / moters fenomeno sampratos formavimas* (Ivanauskienė, Šidlauskienė, 2007)

Lytiškumas apibūdina vaikinio vyriškumą arba merginos moteriškumą kaip fenomeną, nes žmogiškumas reiškiasi per lytinį tapatumą, kuris yra didelis asmens turtas; lytiškumo ugdymas turėtų brandinti vaikinio kaip vyro ir būsimo tėvo,

o merginos – kaip moters ir būsimos motinos savivoką. Lytiškumo ugdymo šeimoje metu berniukai sąmoningai nuolat mokomi būti vyriški, o mergaitės mokomos būti moteriškos, bet būtinai paklūstančios berniukams (Ivanauskienė, Šidlauskienė, 2007).

➤ *Bendrujų žinių tam tikrais lyčių klausimais suteikimas* (anatominės ir fiziologinės lyties problemos, lyties higiena) (Dirginčienė, 2004); *žinių suteikimas* (Pukelis, 1998); *žinios* (Ustilaitė, 2008). Taigi žinios akcentuojamos kaip pagrindinis lytiškumo ugdymo komponentas.

➤ *Gyvenimo įgūdžiai* (Ustilaitė, 2008; Dirginčienė, 2004); *sprendimų įvairiose socialinėse situacijose priėmimas* (Rouso, 2003)

Rouso (2003) pažymi, kad vienas iš lytinio švietimo prioritetų yra suformuoti gyvenimo įgūdžius bei įgalinti turinčius negalę asmenis priimti teisingus sprendimus socialinėse ir seksualinėse situacijose ir aptikti pavojų.

➤ *Bendrujų žmogaus savybių internalizavimas* (Daudaravičienė, 2002)

Teigiama, kad, neugdant valios ir nesistengiant padėti internalizuoti bendrąsias žmogaus vertybes, t. y. neauklėjant, žinios gali tapti per ankstyvo lytinio smalsumo priežastimi ir negali užtikrinti dorovingų santykių tarp lyčių.

➤ *Tarpasmeninio bendravimo gebėjimai* (Ustilaitė, 2008; Narbekovas, Obelenienė, Pukelis, 2008)

Ugdyti neįgalius vaikus ir paauglius ypač svarbu ir sunku dar ir dėl to, kad jie turi specialiųjų poreikių. Šie asmenys dažnai turi mažesnę galimybę gauti informaciją iš savo bendraamžių, juos stebėti, modeliuoti tam tikrą socialinį ir seksualinį elgesį. Kita vertus, juos galima išmokyti vertingų tarpasmeninių gebėjimų, išugdyti atsakomybės už savo kūną ir už savo veiksmus suvokimą. Visa tai paruošia juos prisiimti suaugusio žmogaus gyvenimo, darbo ir bendravimo visuomenėje atsakomybę.

Anderson, Kitchin (2000) akcentuoja, jog visuomenėje vyrauja klaidinga nuomonė, kad asmens lytiškumas reiškia tik lytinių santykių poreikį. Žmogaus lytiškumas turi daug aspektų. Fiziniai lytiniai santykiai yra tik vienas iš lytiškumo aspektų, bet ne vienintelis ir svarbiausias. Būti priimtam ir mėgstamam, reikšti meilės jausmus ir patirti juos iš kito žmogaus, jausti, kad esame įdomūs individai, stengtis atrodyti patraukliai, turėti draugą, su kuriuo

galime pasidalyti savo mintimis ir patirtimi – tai svarbiausi žmogaus poreikiai. Vadinas, lytiškumas toli peržengia fizinius pojūčius ar potraukius. Jis susijęs ir su tuo, kaip save vertiname, ar mes sau patinkame, kaip suprantame save kaip vyrus ir moteris, ir kuo, mūsų manymu, turime pasidalyti su kitais.

Narbekovas, Obelenienė, Pukelis (2008) akcentuoja, kad lytiškumo ugdymu siekiama ugdyti asmenybę, gebančią kurti, mylėti ir užmegzti darnius santykius su kitos lyties asmeniu.

➤ *Rengimas šeimai* (Obelenienė, Pukelis, 2004; Westheimer, Stanford, 2005; Stulpinas, 2005; Rengimo šeimai ir lytiškumo ugdymo programa, 2007)

Westheimer ir kt. (2005) teigia, kad nežymią ar vidutinę proto negalę turinčių asmenų santuoka yra įmanoma ir apskritai naudinga abiem, tačiau būtina sutikti iššūkius ir aprūpinti tikslia, suprantama informacija apie gimstamumo kontrolę bei tėvystės reikšmę. Pažymėtina, kad daugelis proto negalę turinčių suaugusiųjų neturi realistinio savo asmeninių teisių supratimo, negali atskirti meilės nuo eksploatacijos dėl patiklumo, neįvertina pavojingų vengtinių situacijų, kuriose jie to nesuprasdami gali tapti auka. Obelenienė, Pukelis (2004) bei Rengimo šeimai ir lytiškumo ugdymo programa (2007) iškelia lytinio ugdymo tikslą – asmenybės (vaikino kaip vyro ir būsimo tėvo, o merginos – kaip moters ir būsimos motinos) vidinė branda, pasirengimas santuokai, tėvystei ir motinystei. Stulpinas (2005) kaip vieną iš dorovinio ugdymo uždavinių išskiria šeimyninį-seksualinį auklėjimą, kurio paskirtis – parengti jaunimą šeimai. Šeimyninis-seksualinis auklėjimas turėtų seksualiai šviesti mokinius, ruošti juos šeimai; propaguoti meilės dialektiką ir harmoniją (dvasinę ir lytinę); taikyti motinos ir tėvo kultą; propaguoti skastybę – stiprios šeimos pagrindą; supažindinti su seksualinio gyvenimo pavojais ir nukrypimais; supažindinti su šeimyninio gyvenimo etika.

Biologinis lytiškumo ugdymo turinys:

➤ *Natūralus požiūris į lytinį gyvenimą* (Westheimer, Stanford, 2005); *teisingas požiūris į lytiškumą* (Daudaravičienė, 2001); *teigiamas požiūris vienos lyties į kitą* (Obelenienė, Pukelis, 2004)

Lytinis auklėjimas – tai pedagoginės veiklos procesas, siekiantis ugdyti jaunosios kartos dorines savybes, nuostatas ir vertybes,

lemiančias teigiamą vienos lyties požiūrį į kitą (Westheimer, Stanford, 2005). Lytiškumo tikslas „duoti jaunimui pagal jo subrendimą teisingą lyties dalykų sampratą ir padėti jam apvaldyti jame bundantį bei bręstantį seksualinį polinkį“ (Daudaravičienė, 2001).

➤ *Prevencinis* (Obelenienė, Pukelis, 2004; Daudaravičienė, 2001; Rousso, 2003); *rizikos veiksniai susiję su aplinka, jaunuolių lytiškumo raiškos aspektu* (Obelenienė, Pukelis, 2004)

Daugelis autorių (Obelenienė, Pukelis, 2004; Daudaravičienė, 2001; Rousso, 2003) teigia, kad ugdant lytiškumą labai svarbu įvertinti rizikos veiksnius ir vykdyti preventinį švietimą informuojant apie nėštumo, gimdymo, AIDS, lytiniu keliu plintančių ligų, aborto riziką sveikatai.

Psichoemocinis lytiškumo ugdymo turinys:

➤ *Valios ugdymas* (Pukelis, 1998; Daudaravičienė, 2003); *ugdymas valia* (Obelenienė, Pukelis, 2004; Dirginčienė, 2004)

Lytinis švietimas pedagoginiu požiūriu būna rezultatyvus, jeigu jau yra pasiektas tam tikro lygio lytinio auklėjimo tikslas – valia, t. y. „kūno paklusnumo sielai tradicijos ugdymas“ (Obelenienė, Pukelis, 2004).

➤ *Dorovinių vertybių ugdymas* (Ustilaitė, 2008); *dorinių asmenybės savybių, nuostatų ir vertybių ugdymas* (Obelenienė, Pukelis, 2004), *vertybinių nuostatų ugdymas* (Westheimer, Stanford, 2005). Šie komponentai, daugelio autorių nuomone, yra rengimo šeimai ir lytiškumo ugdymo pamatas. Stulpinas (2005) bendrąsias žmogaus dorybes skirsto į keturias grupes: santykiai su savimi, su kitais žmonėmis, kultūra, socialinėmis priedermėmis.

➤ *Savigarbos* (Ustilaitė, 2008; Dirginčienė, 2004), *atsakingumo* (Ustilaitė, 2008; Dirginčienė, 2004), *aukštesniųjų jausmų ugdymas* (Dirginčienė, 2004); *emocinis vystymasis* (Westheimer, Stanford, 2005)

Pagrindinis lytinio švietimo aspektas koncentruojasi į socialinių santykių, emocijų, teisingo pasirinkimo ir pareigų ugdymą.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė leidžia daryti išvadą, kad lytiškumo edukacinėje praktikoje išskiriamos keturios paradigos:

- Lytiškumo ugdymas remiasi visumine (holistine) asmenybės raida, teigiančia, kad vaiko vystymąsi ir jo ugdymą sąlygoja dorovinių, emocinių, fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtra. Holistinis požiūris į vaiką atspindi jo integralumą ir visapusiškumą.
 - Socialinio konstruktyvizmo požiūris į lytiškumo ugdymą sieja pasaulio pažinimą su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais. Svarbiausiu uždaviniu laikoma ne tikrovės įsivaizdavimas, o metodų, kuriant tikrovės konstrukcijas, taikymas.
 - Pragmatizmo filosofija pabrėžia ne žinių, o gebėjimų svarbą, kad žmogus, panaudodamas savo ir visuomeninę patirtį, spręstų įvairias (kartu ir lytiškumo identiteto) gyvenimo problemas.
 - Feministinis požiūris į lytiškumo ugdymą nurodo, kad ugdant proto negalę turinčius mokinius reikėtų remtis trečiosios bangos postmoderniuoju feminizmu, teikiančiu reikšmę marginalizuotoms, diasporinėms ir kolonizuotoms kultūroms, kurios akcentuoja postfeminizmo binarines lyčių bei seksualumo kategorijas, kreipiant dėmesį į translytinių, transeksualių, biseksualių individų patirtį.
2. Atlikta nežymią proto negalę turinčių paauglių lytiškumo sampratos operacionalizacija ugdymo aplinkos, turinio, principų ir metodų aspektais leidžia daryti tokias išvadas:
- Moksliniame diskurse apibūdinama lytiškumo ugdymo aplinka: edukacinė, socialinė ir kultūrinė.
 - Lytiškumo ugdymo turinys susideda iš socialinio, biologinio ir psichoemocinio konstrukto.
 - Nežymią proto negalę turinčių paauglių lytinis švietimas privalo remtis lygių vyro / moters saviraiškos galimybių, švietimo prieinamumo, kompleksiško, visybiško, aktualumo, universalumo, komandinio darbo ir suprantamumo principais.
 - Akcentuojama aktyviųjų mokymo metodų (vaidybiniai žaidimai, interaktyvūs pratimai, situacijų modeliavimas ir kt.) reikšmė lytiškumo ugdyme: jie skatina mokinių

dalyvavimą ir bendradarbiavimą, kūrybiškai pasirinkti mokymo priemones ir išteklius.

Literatūra

1. Anderson, P., Kitchin, R. (2000). Disability, Space and Sexuality: Access to family Planning Services. *Social Science & Medicine*. Vol. 51, Issue 8(16), 1163–1173.
2. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
3. Daudaravičienė, V. (2001). *Lytinio ugdymo ir lytinio švietimo priešprieša bendrojo lavinimo mokyklose: problemos ir perspektyvos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
4. Daudaravičienė, V. (2002). Lytinis ugdymas ar lytinis švietimas? *Pedagogika*, 49, 43–52.
5. *Dėl Rengimo šeimai ir lytiškumo ugdymo programos patvirtinimo* (2007 m. vasario 7 d. švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-179) [žiūrėta 2009 02 15]. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/ugdymas/docs/2007-02-07-ISAK-179.pdf>>.
6. Dirginčienė, A. (2004). Lytinis ugdymas pradinėse klasėse. *Gamtamokslinis ugdymas*, 10, 273–281.
7. Flax, J. (1995). Postmodernizmas ir lyčių santykiai feministinėje teorijoje. *Moters samprata nuo antikos iki postmodernizmo*. Vilnius: Pradai.
8. Giedraitienė, E., Vaičekauskaitė, R. (2002). Vaikų su negalia lytinio ugdymo mokykloje problema. *Pedagogika*, 57, 44–49.
9. Gina Di Giulio (2003). Sexuality and People living with Physical or Developmental Disabilities: A Review of Key Issues. *The Canadian Journal of Human Sexuality*. East York. 12, 1, 53.
10. Gudynas, P. (2009). *Ugdymo turinio formavimo situacijos analizė ir perspektyvos* [žiūrėta 2009 04 14]. Prieiga internete: <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/UTanalize.ppt#256,1>, Ugdymo turinio formavimo situacijos analizė ir perspektyvos>.
11. Ivanauskienė, F., Šidlauskienė, V. (2007). *Lytis ir ugdymas*. I d. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Younkins, E. W. (2005). *Dewey's Pragmatism and the Decline of Education* [žiūrėta 2008 02 14]. Prieiga internete: <http://rebirthofreason.com/Articles/Younkins/Deweys_Pragmatism_and_the_Decline_of_Education.shtml>.
13. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žinynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
14. Jucevičienė, P., Čiužas, R. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. *Švietimo problemų analizė. Mokyklų tobulinimo programa*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
15. Kaffemanienė, I. (2007). Studijų programų rekonstravimo, užtikrinančio lyčių lygybės, partnerystės ir tolerancijos kompetencijas, metodologija. *Lyčių studijos ir tyrimai* [žiūrėta 2008 10 15]. Prieiga internete: <<http://www.su.lt/article/archive/1355>>.
16. Liukinevičienė, L., Gudzinevičiūtė, O. L. (2000). Lytiškumo ugdymo aspektai mokyklinių vadovėlių iliustracijose. *Feminizmas, visuomenė, kultūra*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 109–119.
17. Martišauskienė, E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (V. Rajacko „Ugdomojo mokymo“ ir konstruktyvizmo paralelės). *Pedagogika*, 89 [žiūrėta 2009 02 26]. Prieiga internete: <www.ceeol.com>.
18. Mockevičienė, O., Gaigalienė, M. (2008). *Ugdymo planavimas, modeliavimas, vertinimas*. Kaunas: Technologija.
19. Narbekovas, A., Obelenienė, B., Pukelis, K. (2008). *Lytiškumo ugdymo etika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
20. Obelenienė, B., Pukelis, K. (2004). *Lytinis švietimas Lietuvoje ir pasaulinė reprodukcinė ideologija* [žiūrėta 2009 01 10]. Prieiga internete: <<http://www.gvyvybe.lt/files/File/straipsniai/lytinissvietimas.pdf>>.
21. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
22. Radzevičienė, L. (2003). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinė raida*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
23. Rousso, H. (2003). *Education For All: A Gender And Disability Perspective* [žiūrėta 2008 09 15]. Prieiga internete: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146931E.pdf>>.
24. Rugevičiūtė, R. G. (2008). Bendrojo lavinimo Lietuvos mokyklų katalikų tikybos mokymo programų kaita. *Pedagogika*, 90

- [žiūrėta 2009 02 26]. Prieiga internete: <www.ceeol.com>.
25. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 26. Stanford encyclopedia of philosophy (2004) [žiūrėta 2008 10 27]. Prieiga internete: <<http://plato.stanford.edu/entries/femapproach-pragmatism/>>.
 27. Stulpinas, T. (2004). *Bendrojo ir specialiojo ugdymo principai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 28. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 29. Šėporaitytė, D. (2006). Negalia ir lytis. Fiziškai neįgalių moterų moteriškumo sampratos. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2 [žiūrėta 2008 10 15]. Prieiga internete: <http://www.ku.lt/sociologija/files/2006_nr.02.108-130.pdf>.
 30. Tereškinas, A. (2001). *Kūno žymės: seksualumas, identitetas, erdvė Lietuvos kultūroje*. Vilnius: Baltos lankos.
 31. Tereškinas, A. (2004). Konfliktinė hegemonija: žiniasklaida ir moterys Lietuvoje bei Europos Sąjungoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 3 [žiūrėta 2008 10 15]. Prieiga internete: <http://www.ku.lt/sociologija/files/2004_nr.03.65-78.pdf>.
 32. Ustilaitė, S. (2001). *Paauglių lytiškumo raiška ir jos psichopedagoginės korekcijos prielaidos*. Daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas.
 33. Ustilaitė, S. (2008). *Lytiškumo ugdymas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
 34. Vasiliauskas, R. (2006). Ugdymo filosofijos integravimas į pedagoginę praktiką. *Pedagogika*, 86 [žiūrėta 2008 10 15]. Prieiga internete: <www.ceeol.com>.
 35. Veglia, F. (2004). *Mental disability and sexuality* [žiūrėta 2008 10 15]. Prieiga internete: <<http://www.styrktarfelag.is/files/1999882279mental%20disability%20and%20sexuality.doc>>.
 36. Westheimer, R. K., Stanford, L. (2005). *Human Sexuality*. Philadelphia: Lippincott Williams&Wilkins.

Gauta 2009 09 29

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 2 (21), 60–68**Special Education. 2009. No. 2 (21), 60–68*

A METHODOLOGICAL DISCOURSE ON THE ISSUES OF SEX EDUCATION OF STUDENTS WITH MILD LEARNING DIFFICULTIES

Neringa Povilaitienė, Liuda Radzevičienė

Šiauliai University

25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai

The integration of people with disability is given much attention in Lithuania with an emphasis on the fundamental issues, such as social participation, employment, education, medical and technical support. However, the problem dimension of gender and sexuality, partnership, family and parenthood is not often explored.

The present paper by analysing the theoretical model of sexual identity defined in educational, philosophical and sociological research gives a methodological substantiation of sex education of teenagers with mild learning difficulties: it is an educational paradigm, educational environment and content, on the basis of which sex education of students with mild learning difficulties could be carried out in a more optimal way.

Keywords: *disability, sexuality, sex education, educational paradigms, educational environment, content of education.*

Introduction

Issues of the integration of people with disability are given much attention in Lithuania; however, the problem dimension of sex education is hardly studied at all. Šėporaitytė (2006) points out that the discourse about people with disability in Lithuania is most often geared towards fundamental issues for those people, such as social participation, employment, education, medical and technical support. Other important issues, such as sexuality, partnership, family and parenthood are much less analysed.

Problems connected with sexual dysfunction, the right to sexuality, marriage, parenthood, and the recognition of contraception for people with learning difficulties should be much more actively discussed in our society (Veglija, 2004). Disability can impair the person's sexual functioning and reproduction, however, this doesn't mean that sexuality is completely lost. The sexuality of a person with disability, just as that of any other person, has to be understood as a natural and very important feature of life, as part of the general health of the person, because psychological and emotional aspects of sexuality are of no less importance for the person with disability as for any other person. The problems of sexuality of people with disability are often

caused by the attitudes of society towards them, because society tends to regard people with learning difficulties as infantile. Often these people are viewed as eternal children without regard to their age and are treated as children with childish virginity or as children with adult sexual needs and desires which they are not ready to master (Giulio, 2003). Even today, in the 21st c., one can see manifestations of social images of sexuality of people with disability coming from the Middle Ages: "normal" people are ascribed specific functions of sexuality, "disabled" people only genital sexuality functions (Ruškus, 2002; Rousso, 2003). An important factor, in shaping the attitudes of society towards the development of the sexual identity of people with disability and the evolution of their sexuality, is the deficiency of communication. As Westheimer et al. (2005), point out, people with learning difficulties are often unable to form close relationships.

People with disability are often viewed as *non-sexual, asexual* or as *sexual monsters*, unable to control their sexual desires and emotions (Anderson, Kitchin, 2000). It is pointed out that generalisations are often made based on random facts, on the observation of one or a few people who seem to be "indifferent" and it is concluded that this is true for all people with learning difficulties. Another reason is because of the

values that dominate in society: beauty, attractiveness, health, etc. Sexuality is associated with physical attractiveness and youth, and when these are absent, a person is considered sexless (Giedraitienė, Vaičekauskaitė, 2002).

All participants of the educational process have the right to receive sex education corresponding to their age in order to form a positive attitude towards partnership and to avoid negative consequences. All persons are sexual beings and have the right to express their sexuality in a proper way. Without sex education, people with learning difficulties are at great risk of sexual exploitation, of catching a sexually transmitted disease or having an unwanted pregnancy. Most parents don't take care of sex education because of the erroneous belief that their children don't need it. Others, although making an effort to develop their children's conception of sexuality, lack competence in transmitting information to children in an understandable manner.

The development of children with disability follows the same laws as the development of any other children; however, its specificity is determined by the character of the disability. The development of each child proceeds on the three basic levels: physical, cognitive and psycho-social. Psycho-social development is fully-fledged only when the individual's physical and cognitive development is favourable. The psycho-social development of children with disability is often disordered not only because of the individual developmental specificity but also due to the long-standing clinical attitudes towards the education of these children. Advocates of a clinical attitude emphasise the form and variety of disorders and encourage studies of the methods of eliminating these disorders. They forget that a person lives in a certain environment, where they have to adjust, feel psycho-physical comfort and create an optimal social environment themselves or have it created for them (Radzevičienė, 2003).

The above mentioned statements define the research problem and allow for the formulating of **the research subject**, which is a methodological discourse of educational research of sexual development of students with mild learning difficulties.

The research aim is on the basis of the analysis of research literature to substantiate the methodological concepts of sex education of students with mild learning difficulties.

Research tasks:

1. To reveal the concept of sexuality of students with mild learning difficulties presented in research literature by linking it with psycho-social development regularities.
2. To perform operationalisation of the concept of sexuality of students with mild learning difficulties in the aspects of educational paradigm, educational environment, content, principles and methods.

Research methods

A theoretical analysis of sexual identity as presented in research literature.

Discussion of the research results

Paradigms of sex education

Likely competences and educational methods are determined by the chosen educational paradigm. The term *paradigm* [Gr. *paradeigma* – example] means a linguistic, scientific, historical, theoretical fact or phenomenon chosen to prove or illustrate something, given as an example (Jovaiša, 2007). A paradigm can also be defined as an essential theoretical attitude to which there is a common agreement of adherence (Jucevičienė, Čiužas, 2006).

In sex education practice four major paradigms are distinguished.

➤ *Comprehensive (holistic) understanding of the personality*

J. Pestalozzi, J. Dewey, M. Montessori, R. Steiner et al. (quoted from Vasiliauskas, 2006) describe the child's development and education as the development of his/her moral, emotional, physical, mental and spiritual powers. Holistic attitudes to the child reflect their integrity and comprehensiveness. The Program of Preparation for the Family Life and Sex Education (2007) emphasises that sex education at school should be based on a holistic understanding of the personality, i.e. when the corporeal level of the person is understood as an inseparable component of the person's mental, spiritual and social expression. Ustilaitė (2008) and Stulpinas (2004) point out that it is also inseparable from the value orientation of the person; that is why education has to proceed in a complex, holistic way. It means that while developing the main provisions of sex education for people with disability it is

necessary to rely on a few spheres, fields and branches of science.

➤ *Social constructivist attitude to sex education*

Representatives of social constructivism P. L. Berger, T. Luckman (quoted from Martišauskienė, 2008) link cognition of the world with the social environment that creates constructions of reality, especially collaboration with others. The main task is considered not by imagining the reality but by the application of methods while creating the constructions of reality. Ruškus (2002), on the basis of the idea of social constructivism, argues that there is no objective reality: all reality is reflected in social images, which, in their own turn, create a new reality. Social seclusion is considered to be an outcome of social construction. It is the result of a reciprocal action among numerous factors in historical development: reactions and evaluations of a social group and the creation of corresponding social institutes. Social integration is only possible when all these complex factors are involved in the process. Ivanauskienė, Šidlauskienė (2007) point out that schools basing their activities on social constructivism, deal with exceptional forms of the manifestation of femininity and masculinity, caused by the ways of constructing gender identities. They also analyse the nature of relationships of gender, subordination and power at school and its interaction with social relationships. They are interested in the impact of social factors on the identity of the person; they study what impact these factors have on various versions of femininity and masculinity. While designing the content of education, students are offered an opportunity to investigate the process of the social construction of gender and make decisions in their activities on its basis. Obstacles limiting the equal rights of students, access to education, acquisition of basic education and first qualification are identified. Students are helped to understand how political, social and economic mechanisms can cause seclusion, failure or discrimination (the latter can be the result of various aspects of personal identity). Students are taught how to oppose injustice by organising appropriate activities. Social constructivist theory argues that a social context is very important for efficient teaching: one has to take into account and build on what the students already know, in what social and cultural environment they were growing up and learning (Mockevičienė, Gaiga-

lienė, 2008). On the basis of this theory, the role of teaching and explanation is emphasised, which is really important in the process of the education of students with mild learning difficulties.

➤ *Pragmatic treatment of education*

Representatives of the philosophy of pragmatism C. Pierce, W. James, J. Dewey (quoted from Rugevičiūtė, 2008) emphasise the importance not of knowledge but of skills, so that by using their own experience and that of the whole society, the person could solve various problems of life. Experience, which defines the student's relationship with the environment, is the most important category of the pragmatic philosophy of education. This encourages the application of problem based learning, where students seek solutions by actively employing their knowledge, skills, and values. The orientation of education towards an expansion of personal experience provides favourable conditions for successful integration. The pragmatic educational paradigm is especially important in choosing the content, principles and methods of sex education of students with learning difficulties. Traditional curricula are criticised for disregarding the importance of the child's experience, being "overloaded by official topics". Younkings (2005) points out that education has to be child-oriented, instead of being aimed at knowledge transfer. That is why the pedagogy of pragmatism is often viewed as being focussed on the child. Bitinas (2000) argues that this means that the teacher is encouraged to consider the type of learning motivation in his/her students, i.e. to optimise their attitudes to learning while formulating concrete teaching aims and choosing the corresponding teaching content and especially while organising the process of teaching itself. Younkings (2005) recommends concentrating teaching on separate projects based on experience. Fundamental knowledge (reading, writing, and mathematics) is disregarded as not important for teaching. J. Dewey (quoted from Younkings, 2005) emphasises the value of social experience and argues that life practice is more important than academic skills. Addams (quoted from Stanford's Encyclopaedia of Philosophy, 2004) states that the students' experience (personal and cultural) has to be the point of departure, the point where education has to be planned. Pragmatic pedagogy offers to take the student's interaction with the natural and social environment as the basis of educational content. That means that the student

has to be taught to find optimal forms of behaviour in interacting with this environment.

➤ *Feminist attitudes to sex education*

Feminism is a social theory and political movement of women for equal rights with men. Most feminists are worried about social, political and economic inequality between men and women (in prejudice of women). Some of them argue that gender identities, such as “man” and “woman” are social constructs. Talking about sex education of persons with learning difficulties, one should base the argument on the third-generation post-modern feminism (B. J. Dow, A. Books quoted from Tereškinas, 2004; Flax, 1995), giving voice to marginalised, diaspora and colonised cultures. This is “a dynamic movement, able to challenge modern, patriarchal and imperialistic conceptions”. Post-feminism also deconstructs binary gender and sexuality categories paying attention to the experience of transsexual and bisexual individuals.

Liukinevičienė, Gudzinevičiūtė (2000) notice that both in society and in the system of education there are quite a lot of forms of discrimination of both men and women, including subtle bias, and role stereotypes. The authors maintain that teaching materials (textbooks,

videos, etc.) present many traditional, typical examples of the behaviour of men and women, which can impair a comprehensive self-expression and socialisation of both sexes. Kaffemaniė (2007) emphasises that in schools that are open for all it is important to offer equal opportunities for boys and girls with disability to develop various social skills, self-respect, and self-confidence by empowering equal educational and social participation together with their peers in various spheres of activities. It is also important to develop these pupils’ understanding about the equal rights of men and women to participate in family, political, cultural, social and professional life. The school has to create an environment oriented towards equal communication, collaboration, tolerance and respect for differences by overcoming all possible obstacles: stereotypical attitudes towards disability or gender, partiality and discrimination.

On the basis of the theoretical analysis of gender identity found in educational, philosophy and sociology research literature, we present a methodological substantiation of sex education of teenagers with mild learning difficulties (see figure).

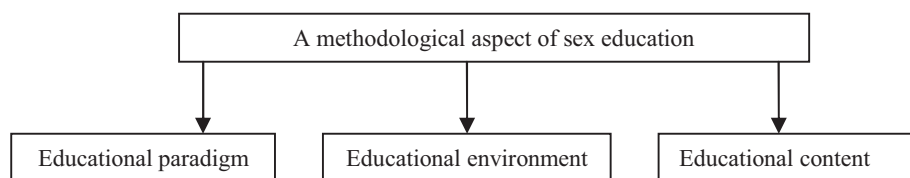


Figure. Methodological conception of sex education

An analysis of the concept of sex education identified the following paradigms: *holistic understanding of personality, social constructivism, pragmatism, and feminist attitudes to sex education*. On the basis of the paradigm of a holistic understanding of personality researchers emphasise educational and social environment in which social, communication and interpersonal skills have to be developed and young people prepared for family life. In this paradigm, the principles of complexity, completeness, accessibility, importance, universality, team work, and understanding are singled out. Sex education is recommended to be carried out through active teaching methods, which encourage students’ participation and collaboration. Teaching aids and

sources have to be creatively chosen. The proponents of *social constructivism* see social and cultural environments as suitable for such education. It is in these circumstances that the analysis of the process of social construction of gender identity is carried out. Students should be taught to oppose injustice, while the concepts of seclusion, failure or discrimination should be explained to them. On the basis of this paradigm, the sex education of teenagers with mild learning difficulties has to be carried out on the principles of equal opportunities and accessibility of education. While planning the content of education, the social and cultural environment of the student should be taken into consideration. The social constructivist paradigm emphasises the

role of teaching and explanation in learning, encourages using active teaching methods, role play and interactive exercises. *The pragmatism paradigm* describes the learning environment as natural and social, suitable for the solution of real problems, for developing social awareness, problem teaching and instilling life skills. The content of teaching has to be integrated, the program arranged on the basis of the students' experience, age, abilities and needs. On the basis of pragmatism, sex education is possible by complex teaching, project methods, integrated subjects (based on several disciplines), independent solutions of life and cognitive problems. On the basis of a *feminist* point-of-view, the development of sex equality, non-stereotypical behaviour and equal roles can be carried out in educational, social and cultural environments on the basis of equality between sexes, equal self-expression opportunities and equal accessibility principles. The sex education of teenagers with mild learning difficulties is to be carried out through active teaching methods, role play, interactive exercises and simulations of various situations.

The problem of environment of sex education in research works

➤ *Educational environment* (Ustilaitė, 2001; Obelenienė, Pukelis, 2004)

After the restoration of independence in Lithuania, its system of education underwent a major reform, when students with disability were integrated into mainstream education. At the same time, universal health and sex education programs were introduced into mainstream school curricula. Unfortunately, these programs did not take into consideration the specificity of the education of students with disability. The sex education of these students has to become an integral part of mainstream education. However, so far sex education has been carried out only on the basis of some projects designed on the initiative of some special schools and centres for the education of people with disability; that is why a purposeful organised implementation of this program is missing. Everything is based exclusively on the experiences of colleagues abroad, the relevant literature and teaching aids are in short supply, etc. It is of paramount importance to consider the level of development of each student: having objectively assessed psychological and physiological possibilities of each individual

person, it is necessary to design corresponding programs of teaching. While organising the process of education, it is necessary to build on the general principles of education in Lithuania (humanity, democracy, renewal (change), nationality) and special educational principles with regard to the special needs of the person and the level of their disability. Sex education is a complex and consistent process, requiring a lot of effort. Sweden, the first country in Europe in which sex education classes have been conducted since 1956, pays a lot of attention to the development of independent life skills of people with disability. It is emphasised that independent life is not only the ability to take care of oneself in the social environment but also to have the possibility to start a family.

➤ *Social environment* (Westheimer, Stanford, 2005; Ustilaitė, 2008; Ruškus, 2002)

The content of sex education is much wider than prophylaxis of diseases, birth control and sexual life. It encompasses personal, emotional and social contexts. It is emphasised that social ideals, problems and life on the whole are inseparable from teaching and other activities of the younger generation. The student is a member of a certain community. S/he lives in a family and communicates with close friends, class- and schoolmates. The way of life of the student, his/her behaviour in concrete situations is in one way or another determined by the norms and relationships of that community; this way the young one acquires life experience. In sex education, the collaboration of all participants of the educational process, positive attitudes of the family and society are of utmost importance, because, according to Ustilaitė (2008), it is there that true femininity and true masculinity are developed.

➤ *Cultural environment* (Westheimer, Stanford, 2005; Veglia, 2004; Ustilaitė, 2008)

The content of sex education, through being part of an educational environment, such as teaching a healthy way of life, Biology, Ethics, Religious studies, Technologies and other subjects, should be based on the customs and traditions of the social and cultural environment. The cultural environment includes traditions, norms of behaviour, political factors, learning, employment and economic support opportunities.

Post-modern feminist works emphasise the concurrency of stereotype with gender and its identification in socio-cultural environment (Tereškinas, 2001). Cultural stereotypes, views on personal qualities, necessary for boys and girls, shape not only interests and behaviour, but also the expression of feelings and certain value attitudes. It is necessary to reveal the social aspects of sexuality, painful consequences of social inequality for the individual, family and society; and to destroy prevalent stereotypes, which prescribe boys and girls, men and women certain roles in society. The main attention should be paid to the attitudes that make an impact on the simple traditional learning of gender roles. The behaviour /conditions should be altered to ensure equality between boys and girls and shape gender behaviour models that correspond to gender equality aims (Kaffemanienė, 2007).

The content of sex education

The content of sex education depends on the content, methods and structure of education (Hopkins, 2005, Gudynas, 2009). It consists of the sequences of learning experiences. On the basis of the literature analysis, the social, biological and psycho-emotional content of sex education has been singled out.

The social content of sex education:

➤ *The development of the concept of the phenomenon of man/woman* (Ivanauskienė, Šidlauskienė, 2007)

Gender describes a man's masculinity and a woman's femininity as a phenomenon, because humanity is manifested through gender identity which is a great wealth of every person. Sex education should nurture self-awareness of the boy as prospective husband and father, and that of the girl as prospective wife and mother. Sex education in the family includes boys being consciously taught masculine behaviour and girls feminine behaviour, but necessarily subservient to boys (Ivanauskienė, Šidlauskienė, 2007).

➤ *Provision of knowledge on certain issues connected with sex* (anatomic and physiological problems of sexes, sexual hygiene (Dirginčienė, 2004); *provision of knowledge* (Pukelis, 1998); *knowledge* (Ustilaitė, 2008). Thus knowledge is emphasised as the main component of sex education.

➤ *Life skills* (Ustilaitė, 2008; Dirginčienė, 2004); *making solutions in various social situations* (Rouso, 2003)

Rouso (2003) points out that one of the priorities of sex education is to form life skills and empower people with disability to make the right decisions in social and sex situations and to identify danger.

➤ *Internalisation of general human qualities* (Daudaravičienė, 2002)

It is argued that without developing will-power and without an effort to internalise general human values, i.e. without educating a person, knowledge may become a cause of premature sexual curiosity and cannot ensure moral relationships between the sexes.

➤ *Interpersonal communication skills* (Ustilaitė, 2008; Narbekovas, Obelenienė, Pukelis, 2008)

It is of paramount importance yet difficult to educate children and young people with disability because of the fact that they have special needs. These people often have fewer opportunities to get information from their peers, to observe them and to model a certain social and sexual behaviours. On the other hand, they can be taught valuable interpersonal skills, to develop their awareness of responsibility for their body and their actions. All this prepares them for taking adult responsibility for his/her life, work and communication in society.

Anderson, Kitchin (2000) emphasise that there is a misunderstanding predominating in society that the person's sexuality only means the need for sexual relationships. Human sexuality has many aspects. Physical sexual relationships are only one of the aspects of sexuality, but not the only or the most important one. The most important human needs are to be accepted and liked, to express feelings of love towards another person and to experience reciprocal feelings, to feel that we are interesting as individuals, to try and look attractive and to have a friend, with whom one can share one's thoughts and experiences. This means that sexuality goes far beyond physical sensations or urges. It is also connected with how we value ourselves, whether we like ourselves, how we understand ourselves as men and women and what, in our opinion, we have to share with others.

Narbekovas, Obelenienė, Pukelis (2008) emphasise that by sex education we are trying to educate the whole personality, to develop

the ability to create, love and make harmonious relationships with a person of a different gender.

- *Preparation for the family* (Obelenienė, Pukelis, 2004; Westheimer, Stanford, 2005; Stulpinas, 2005; The Program of Preparing for the Family and Sex Education, 2007)

Westheimer et al. (2005) argue that the marriage of people with mild or moderate learning difficulties is possible and in general useful to both. However, it is necessary to prepare them for the challenge this brings and to supply them with precise and understandable information about birth control and the meaning of parenthood. It has to be noted that many adults with learning difficulties have no realistic understanding of their personal rights, are unable to distinguish between love and exploitation because of their gullibility, and cannot avoid dangerous and avoidable situations in which they can become victims without realising it. Obelenienė, Pukelis (2004) and The Program of Preparing for the Family and Sex Education (2007) formulate the aim of sex education, which is the internal maturity of the personality (boy's as a prospective husband and father, girl's – as a woman and prospective mother), readiness for marriage, fatherhood and motherhood. Stulpinas (2005) distinguishes family oriented sex education as one of the aims of moral education, the objective of which is to prepare young people for the family. This kind of sex education should inform young people about the questions of sex and prepare them for family life, should propagandise the dialectics and harmony of love (spiritual and sexual), should apply the cult of mother and father, should advocate for virginity – the basis of a strong family, should acquaint young people with the dangers and abnormalities of sexual life as well as with the ethics of the family life.

The biological content of sex education:

- *Natural attitudes towards sexual life* (Westheimer, Stanford, 2005); *the right attitude towards sexuality* (Daudaravičienė, 2001); *a positive attitude of one sex towards another* (Obelenienė, Pukelis, 2004)

Sexual education involves a process of educational activities meant to develop moral qualities, attitudes and values of the young generation, which determines a positive attitude of one sex towards the other (Westheimer, Stanford, 2005). Its aim is “to provide the youth with the right understanding of the matters of sex in

accordance with their maturity and to help them to control sexual inclinations awakening and maturing in them” (Daudaravičienė, 2001).

- *Preventive* (Obelenienė, Pukelis, 2004; Daudaravičienė, 2001; Rousso, 2003); *risk factors connected with environment, from the aspect of expression of sexuality of the youth* (Obelenienė, Pukelis, 2004)

Most authors (Obelenienė, Pukelis, 2004; Daudaravičienė, 2001; Rousso, 2003) argue that in sex education it is very important to evaluate risk factors and to carry out preventive education by informing young people about health risks in the case of pregnancy, giving birth, AIDS, sexually transmitted diseases and abortion.

The psycho-emotional content of sex education:

- *Training willpower* (Pukelis, 1998; Daudaravičienė, 2003); *training by willpower* (Obelenienė, Pukelis, 2004; Dirginčienė, 2004)

Sex education is considered successful from the pedagogical point-of-view if the aim of sex education – the willpower, i.e. “education of the tradition of the subordination of the body to the spirit” – is achieved to a certain degree (Obelenienė, Pukelis, 2004).

- *Instilling moral values* (Ustilaitė, 2008); *cultivation of moral qualities, attitudes and values of the personality* (Obelenienė, Pukelis, 2004), *cultivation of value attitudes* (Westheimer, Stanford, 2005). These components, in the opinion of many authors, are the basis of preparing young people for the family and sex education. Stulpinas (2005) brings general human virtues into four groups: relationships with oneself, with other people, with culture and with one's social obligations.
- *Developing self-respect* (Ustilaitė, 2008; Dirginčienė, 2004), *responsibility* (Ustilaitė, 2008; Dirginčienė, 2004), *developing higher feelings* (Dirginčienė, 2004); *emotional development* (Westheimer, Stanford, 2005)

The main focus of sex education should be concentrated on the development of social relationships, emotions, a correct choice and duties.

Conclusions

1. The analysis of research literature allows for concluding that four major paradigms are distinguished in the educational practice of sex education:
 - Sex education is based on a holistic development of the personality, assuming that the child's development and education are determined by the development of moral, emotional, physical, mental and spiritual powers. The holistic attitude toward the child reflects its integrity and comprehensiveness.
 - Social constructivist attitudes towards sex education link sex education with the knowledge of the world with its social environment, creating reality constructions, especially collaboration with others. The most important task is not imagining the reality but the application of methods while creating reality constructions.
 - Pragmatism philosophy emphasises the importance of skills as opposed to the importance of knowledge, when the person by using his own or public experience can solve various life problems, sexual identity problems being among them.
 - The feminist attitude towards sex education points out that while educating students with learning difficulties one should base the teaching on the third-wave post-modernist feminism, paying attention to marginalised, diasporic and colonised cultures, with an emphasis on post-feminist binary sex and sexuality categories by employing the experiences of transsexual, bisexual, etc. individuals.
 - The operationalisation of the concept of sexuality, educational environment, educational content, principles and methods of teenagers with mild learning difficulties leads to the following conclusions:
 - In scientific discourse, the sex education environment is described as educational, social and cultural.
 - The content of sex education consists of the social, biological and psycho-emotional constructs.
 - The sex education of teenagers with mild learning difficulties has to be based on the principles of equal opportunities of self-

expression, accessibility of education, complexity, comprehensiveness, importance, universality, team work and comprehensiveness.

- The importance of active teaching methods (role play, interactive exercises, simulation, etc.) in sex education is emphasised: they encourage students' participation and collaboration, also make the teacher creatively choose teaching aids and resources.

References

1. Anderson, P., Kitchin, R. (2000). Disability, Space and Sexuality: Access to family Planning Services. *Social Science & Medicine*. Vol. 51, Issue 8(16), 1163–1173.
2. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
3. Daudaravičienė, V. (2001). *Lytinio ugdymo ir lytinio švietimo priešprieša bendrojo lavinimo mokyklose: problemos ir perspektyvos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
4. Daudaravičienė, V. (2002). Lytinis ugdymas ar lytinis švietimas? *Pedagogika*, 49, 43–52.
5. *Dėl Rengimo šeimai ir lytiškumo ugdymo programos patvirtinimo* (2007 m. vasario 7 d. švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-179) [accessed 2009 02 15]. <<http://www.smm.lt/ugdymas/docs/2007-02-07-ISAK-179.pdf>>.
6. Dirginčienė, A. (2004). Lytinis ugdymas pradinėse klasėse. *Gamtamokslinis ugdymas*, 10, 273–281.
7. Flax, J. (1995). Postmodernizmas ir lyčių santykiai feministinėje teorijoje. *Moters samprata nuo antikos iki postmodernizmo*. Vilnius: Pradai.
8. Giedraitienė, E., Vaičekauskaitė, R. (2002). Vaikų su negalia lytinio ugdymo mokykloje problema. *Pedagogika*, 57, 44–49.
9. Gina Di Giulio (2003). Sexuality and People living with Physical or Developmental Disabilities: A Review of Key Issues. *The Canadian Journal of Human Sexuality*. East York. 12, 1, 53.
10. Gudynas, P. (2009). *Ugdymo turinio formavimo situacijos analizė ir perspektyvos* [accessed 2009 04 14]. <<http://www.pedagogika.lt>>.

11. Ivanauskienė, F., Šidlauskienė, V. (2007). *Lytis ir ugdymas*. I d. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Younkins, E. W. (2005). *Dewey's Pragmatism and the Decline of Education* [accessed 2008 02 14]. <http://rebirthofreason.com/Articles/Younkins/Deweys_Pragmatism_and_the_Decline_of_Education.shtml>.
13. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žinynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
14. Jucevičienė, P., Čiužas, R. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. *Švietimo problemų analizė. Mokyklų tobulinimo programa*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
15. Kaffemanienė, I. (2007). Studijų programų rekonstravimo, užtikrinančio lyčių lygybės, partnerystės ir tolerancijos kompetencijas, metodologija. *Lyčių studijos ir tyrimai* [accessed 2008 10 15]. <<http://www.su.lt/article/archive/1355>>.
16. Liukinevičienė, L., Gudzinevičiūtė, O. L. (2000). Lytiškumo ugdymo aspektai mokyklinių vadovėlių iliustracijose. *Feminizmas, visuomenė, kultūra*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 109–119.
17. Martišauskienė, E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (V. Rajecko „Ugdomojo mokymo“ ir konstruktyvizmo paralelės). *Pedagogika*, 89 [accessed 2009 02 26]. <www.ceeol.com>.
18. Mockevičienė, O., Gaigalienė, M. (2008). *Ugdymo planavimas, modeliavimas, vertinimas*. Kaunas: Technologija.
19. Narbekovas, A., Obelenienė, B., Pukelis, K. (2008). *Lytiškumo ugdymo etika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
20. Obelenienė, B., Pukelis, K. (2004). *Lytinis švietimas Lietuvoje ir pasaulinė reprodukcinė ideologija* [accessed 2009 01 10]. <<http://www.gyvybe.lt/files/File/straipsniai/lytinissvietimas.pdf>>.
21. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
22. Radzevičienė, L. (2003). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinė raida*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
23. Rousso, H. (2003). *Education For All: A Gender And Disability Perspective* [accessed 2008 09 15]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146931E.pdf>>.
24. Rugevičiūtė, R. G. (2008). Bendrojo lavinimo Lietuvos mokyklų katalikų tikybos mokymo programų kaita. *Pedagogika*, 90 [accessed 2009 02 26]. <www.ceeol.com>.
25. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
26. Stanford encyclopedia of philosophy (2004) [accessed 2008 10 27]. <<http://plato.stanford.edu/entries/femapproach-pragmatism/>>.
27. Stulpinas, T. (2004). *Bendrojo ir specialiojo ugdymo principai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
28. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
29. Šėporaitytė, D. (2006). Negalia ir lytis. Fiziškai neįgalių moterų moteriškumo sampratos. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 2 [accessed 2008 10 15]. <http://www.ku.lt/sociologija/files/2006_nr.02.108-130.pdf>.
30. Tereškinas, A. (2001). *Kūno žymės: seksualumas, identitetas, erdvė Lietuvos kultūroje*. Vilnius: Baltos lankos.
31. Tereškinas, A. (2004). Konfliktinė hegemonija: žiniasklaida ir moterys Lietuvoje bei Europos Sąjungoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 3 [accessed 2008 10 15]. <http://www.ku.lt/sociologija/files/2004_nr.03.65-78.pdf>.
32. Ustilaitė, S. (2001). *Paauglių lytiškumo raiška ir jos psichopedagoginės korekcijos prielaidos*. Daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas.
33. Ustilaitė, S. (2008). *Lytiškumo ugdymas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
34. Vasiliauskas, R. (2006). Ugdymo filosofijos integravimas į pedagoginę praktiką. *Pedagogika*, 86 [accessed 2008 10 15]. <www.ceeol.com>.
35. Veglia, F. (2004). *Mental disability and sexuality* [accessed 2008 10 15]. <<http://www.styrktarfelag.is/files/1999882279mental%20disability%20and%20sexuality.doc>>.
36. Westheimer, R. K., Stanford, L. (2005). *Human Sexuality*. Philadelphia: Lippincott Williams&Wilkins.

Received 2009 09 29