

III. SPECIALIOSIOS IR SPECIALIOSIOS PEDAGOGINĖS PAGALBOS TEIKIMAS

III. PROVISION OF SPECIAL AND SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 1 (20), 119–130

Special education. 2009. No. 1 (20), 119–130

SPECIALIOSIOS PEDAGOGINĖS PAGALBOS POREIKIS IR TENKINIMO LYGIS UGDYMO PROCESO DALYVIŲ VERTINIMU

*Algirdas Ališauskas, Stefanija Ališauskienė, Darius Gerulaitis,
Rita Melienė, Lina Miltenienė, Odeta Šapelytė*
Šiaulių universitetas
P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Straipsnyje pristatomi Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu 2007 m. atlikto tyrimo „Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis“ rezultatai, susiję su įvairių ugdymo proceso dalyvių – mokyklos specialistų (logopedų, specialiųjų ir socialinių pedagogų, psichologų, mokyklų vadovų (direktorių ir pavaduotojų), tėvų ir mokytojų – specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygio ir poreikio pagalbai vertinimu. Empiriniai duomenys buvo renkami naudojant anketinės apklausos metodą (N = 722). Apibendrinus tyrimo rezultatus paaiškėjo, jog specialioji pedagoginė pagalba (tiek logopedo, tiek specialiojo pedagogo) efektyviausia identifikavimo, vertinimo, tiesioginės pagalbos vaikui veikloje, tačiau išreiškiamas poreikis stiprinti tokias inkliuziniam ugdymui svarbias veiklas kaip specialistų pagalba šeimai, partnerystė tarp ugdymo proceso dalyvių, visos mokyklos bendruomenės įtraukimas.

Esminiai žodžiai: *specialieji ugdymosi poreikiai, specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo proceso dalyviai.*

Įvadas

Naujos švietimo sistemos kūrimas ir naujų švietimo tikslų, deklaruotų 1991 m. birželio 25 d. priimtame LR švietimo įstatyme, realizavimas tuo metu tapo iššūkiu visai švietimo bendruomenei. Vienas iš iššūkių buvo ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymas ir švietimo pagalbos organizavimas bendrojo ugdymo įstaigose. Šiandien švietimo politikos kūrėjai, naujų idėjų – lygių galimybių, socialinės integracijos, inkliuzijos – skleidėjai, pozityviai vertina vis didėjančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičių bendrojo lavinimo įstaigose. Vis dėlto ne vien statistiniai duomenys atskleidžia tikrąją specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų

integracijos ir inkliuzijos situaciją ir šių vaikų ugdymo kokybę. Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūra, formuluodama 2003–2012 m. rekomendacijas valstybių švietimo politikos strategams, pabrėžia, kad ugdymo politika turėtų **tenkinti** kiekvieno individo specialiuosius poreikius bet kuriame ugdymo sistemos lygmenyje, svarbi orientacija į prieinamumą ir plačias galimybes kiekvienam besimokančiajam sudarant sąlygas pasinaudoti savo potencinėmis galimybėmis¹. Kaip vienas iš specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo kokybės veiksnių nurodomas ir reikalingos pagalbos vaikui, tėvams,

¹ *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*, 2003.

mokytojams ir visai švietimo bendruomenei užtikrinimas. Papildytame Švietimo įstatyme (2007) išskiriama viena iš švietimo sistemos sudėtinių dalių – **švietimo pagalba mokytojui ir mokyklai**. Jos esmė – teikiant specialistų pagalbą mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams padidinti švietimo veiksmingumą. Sudėtinė švietimo pagalbos dalis yra specialioji pedagoginė pagalba, kuri apibūdinama kaip pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą specialiųjų poreikių turinčių asmenų ugdymą. Specialiąją pedagoginę pagalbą teikia logopedas, specialusis pedagogas, tiflopedagogas, surdopedagogas². Tame pačiame dokumente nurodoma, jog teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą siekiama nustatyti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir juos tenkinti, stiprinti mokytojų, tėvų (globėjų, rūpintojų) gebėjimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, padėti laiduoti palankias ugdymosi sąlygas specialiųjų poreikių turintiems mokiniams ir tokiu būdu didinti specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymosi veiksmingumą. Logopedo veiklą teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą reglamentuoja formalūs dokumentai³. Ten nurodoma, jog logopedai teikia specialiąją pedagoginę pagalbą mokiniams, turintiems kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų, taip pat kochlearinių implantų naudotojams. Specialiųjų pedagogų teikiamos pagalbos apimtis ir kryptis reglamentuoja kitas dokumentas⁴, kuriame specialusis pedagogas įpareigojamas teikti specialiąją pedagoginę pagalbą mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų, specifinių pažinimo sutrikimų (neišlavėjimų), emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimų, judesio ir padėties sutrikimų, lėtinių somatinių ir neurologinių sutrikimų, kompleksinių sutrikimų ir ribotą intelektą, taip pat kochlearinių implantų naudotojams. Tiek specialiojo pedagogo, tiek logopedo pagalba apima tokias svarbiausias veiklos sritis: įvertinimo ir specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo; skirtos specialiosios pedagoginės pagalbos strategijos kūrimo ir jos įgyvendinimo; pagalbos

mokytojui pritaikant mokymo priemones, ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams; konsultavimo ir bendradarbiavimo su kitais ugdymo proceso dalyviais; mokyklos bendruomenės švietimo (*Dėl logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų*, 2006; *Dėl mokyklos specialiojo pedagogo bendrųjų pareiginių nuostatų*, 2005). Vakarų Europos šalyse (pvz., Jungtinėje Karalystėje) specialiųjų ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose taip pat nurodoma, kad jei vaikas identifikuojamas kaip turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, jam turi būti suteikta jo poreikius atitinkanti specialioji pedagoginė pagalba. Ten tokią pagalbą teikia mokykla panaudodama savo vidinius resursus (pedagogų ir specialistų pagalbą) bei kitos, už mokyklos ribų esančios tarnybos (*Special Educational Needs: Code of practice*, 2001). Fisher, Frey, Thousand (2003) nurodo, kad specialistų pagalba dažnai apima tokias sritis kaip specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimas, metodų parinkimas, ugdymo turinio numatymas, informacijos rinkimas ir fiksavimas, lyderystė.

Šiuo tyrimu siekiama identifikuoti veiksmingiausiai realizuojamas specialistų pagalbos sritis ir nustatyti tobulintinas, nepakankamai specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjus ir gavėjus tenkinančias veiklas. Ališauskas, Miltenienė (2001), Ališauskienė, Miltenienė (2004), Miltenienė (2005), Ališauskas (2007), Ambrukaitis, Borisevičienė (2007) yra nagrinėję kai kuriuos specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo aspektus bendrojo lavinimo mokyklose, tačiau nebuvo analizuojama specialioji pedagoginė pagalba visapusiškai, vertinant visas veiklos sritis vienu metu ir iš įvairių ugdymo proceso dalyvių pozicijų.

Tyrimo problemai apibūdinti buvo suformuluoti tokie probleminiai klausimai: *Kokia yra tėvų ir pedagogų (įvairių mokyklose dirbančių specialistų) nuomonė apie specialiąją pedagoginę pagalbą? Ar ugdymo(si) proceso dalyviai yra patenkinti esama situacija? Koks yra, visų minėtų dalyvių nuomone, specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis?* Šiuo tyrimu nagrinėjami ne formalūs statistiniai rodikliai, apibūdinantys specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo situaciją, bet subjektyvios specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjų ir gavėjų nuomonės. Tyrimo **objektas** – specialiosios pedagoginės pagalbos tenkinimo lygis bei poreikis tokiai pagalbai ugdymo proceso dalyvių vertinimu. **Tikslas** – atskleisti, kaip įvairūs ugdymo proceso dalyviai – mokyklos spe-

² LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 3 d. įsakymas Nr. ISAK-838 *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo*.

³ LR švietimo ir mokslo ministro 2006 m. kovo 31 d. įsakymas Nr. ISAK-614 *Dėl logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų patvirtinimo*.

⁴ LR švietimo ir mokslo ministro 2005-12-29 įsakymas Nr. ISAK-2676 *Dėl mokyklos specialiojo pedagogo bendrųjų pareiginių nuostatų*.

cialistai (logopedai, specialieji ir socialiniai pedagogai, psichologai, mokyklų vadovybė (direktoriai ir pavaduotojai), tėvai ir mokytojai (dauguma SUK⁵ nariai) – vertina specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygį ir kokią poreikį pagalbai išreiškia.

Tyrimo metodologija

Tyrimo empiriniams duomenims rinkti pasirinktas anketinės apklausos **metodas**. Tyrimo imtį sudarė 722 respondentai (mokyklų specialistai (logopedai, psichologai, specialieji ir socialiniai pedagogai), mokytojai, tėvai, mokyklos vadovybė (direktoriai ir pavaduotojai). *Imties struktūra, charakteristika, atranka*. Tyrimo pradžioje buvo sudarytas visų Lietuvos gimnazijų, vidurinių, pagrindinių, jaunimo ir pradinių mokyklų sąrašas. Jis sudarytas remiantis AIKOS (atviros informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemos) 2007 m. vasario mėn. pateiktais duomenimis. Iš viso tuo metu Lietuvoje buvo 1232 mokyklos. Panaudojant sisteminę atranką iš mokyklų sąrašo atsitiktinai parinktos **123** mokyklos (t. y. kas 10-ta sąrašė buvusi mokykla, išskyrus jaunimo mokyklas). Buvo sudaryti atskiri mokyklų sąrašai pagal mokyklos tipą. Tyrime sutiko dalyvauti 106 mokyklos iš visų Lietuvos regionų⁶. *Tyrimo instrumento rengimas ir tyrimo organizavimas*. Tyrimo objekto operacionalizacijos pagrindu buvo parengta struktūruota, uždaro tipo, anketa. Anketos turinyje atsispindėjo įstatymiškai reglamentuoti specialistų (psichologo, specialiojo pedagogo ir logopedo) veiklos komponentai ir įgalinimo teorijos metodologinės nuostatos. Anketa sudarė 8 diagnostiniai blokai ir 102 požymiai. Reikia pažymėti, kad visiems dalyviams – mokyklos specialistams, mokytojams, mokyklos vadovybei bei tėvams buvo užduoti tie patys klausimai (vienodi diagnostiniai blokai ir požymiai), išskyrus socialinių demografinių respondentų duomenų bloką. Tai, kad skirtingoms respondentų grupėms buvo pateikiami tokie pat klausimai, leido ne tik išsiaiškinti respondentų nuomones, vertinimus, bet ir juos tarpusavyje statistiškai palyginti. Respondentų nuomonių lyginimas suteikė daug papildomos informacijos apie

tai, kad mokykloje teikiama įvairi pagalba nėra vienpusiška ir statiška duotybė, o yra įvairių dalyvių lūkesčių, nuomonių, vertinimų derinys (konstruktas). Anketos į mokyklas buvo siunčiamos paštu iš anksto telefonu susitarus dėl siunčiamų anketų skaičiaus (priklausomai nuo SUK sudėties bei SUK pirmininko pasiūlymų) ir dėl anketų gražinimo procedūros. Išsiųsta 730 anketų. Grįžo 661 anketa iš 92 mokyklų (87% mokyklų gražino užpildytas anketas; anketų grįžtamumo kvota buvo 91%). Tokią aukštą grįžtamumo kvotą lėmė tiesioginis bendravimas su mokyklomis, sukurta bendradarbiavimo atmosfera. *Tyrimo duomenų apdorojimas*. Tyrimo duomenims apdoroti pasitelktos statistinės analizės procedūros: aprašomoji statistika (procentai, vidurkiai, standartinis nuokrypis), neparametriniai testai (Kruskal-Wallis), faktorinė ir reliabilumo analizės.

Specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis ugdymo proceso dalyvių vertinimu

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo situacija ir pagalbos poreikis analizuojami atsižvelgiant į specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjų grupes: atskiruose skyriuose aptariama logopedo ir specialiojo pedagogo pagalba, tos pagalbos lygio vertinimai ir poreikis.

Logopedo pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis. Siekiant atskleisti praktikoje realiai egzistuojančią logopedinės pagalbos struktūrą, buvo atlikta faktorinė analizė. Faktorinės analizės rezultatų pagrindu⁷ išskirti du struktūriniai vienetai, atspindintys specifines logopedo veiklos sritis bendrojo lavinimo mokykloje: *vienkryptė logopedinė pagalba vertinimo ir ugdymo(si) procese* bei *logopedo pagalba bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą* (žr. 1 lentelę).

⁵ Specialiojo ugdymo komisija.

⁶ 17 įvairaus profilio mokyklų, daugiausia pagrindinės, nedalyvavo tyrime, kadangi tyrimo organizavimo metu nebuvo galimybės susiekti su dauguma iš šių mokyklų. Kai kurios mokyklos, kuriose labai mažai mokinių, atsisakė dalyvauti dėl mažo specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičiaus.

⁷ Detalesnius faktorinės analizės rezultatus žr. Ališauskienė, S. ir kt. (2007). Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis. Tyrimo ataskaita.

Logopedinės pagalbos struktūra ir požymiai (N = 722)

1. VIENKRYPTĖ LOGOPEDINĖ PAGALBA VERTINIMO IR UGDYMO(SI) PROCESĖ
Logopedas padeda įveikti mokinių kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus
Logopedas padeda mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones mokiniams
Logopedas nustato ugdytinio kalbos ir kitus kalbinio bendravimo sutrikimus
Logopedas šviečia mokyklos bendruomenę aktualiais kalbos raidos, kalbos neišlavėjimo ar sutrikimų prevencijos ir jų įveikimo klausimais
Logopedas sudaro individualiąsias, grupines logopedinių pratybų programas
2. LOGOPEDO PAGALBA BENDRUOMENĖS NARIAMS ĮTRAUKIANT JUOS Į UGDYMO(SI) PROCESĄ
Logopedas konsultuoja tėvus, kaip padėti savo vaikams
Logopedas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariai ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo
Logopedas konsultuoja mokytojus, kaip padėti mokiniams

Vienkryptė logopedinė pagalba vertinimo ir ugdymo(si) procese

Vertinimų raiška (skalė nuo 0 iki 3). „Vienkryptę logopedinę pagalbą vertinimo ir ugdymo(si) procese“ apibūdina tokie požymiai, kaip individuali logopedo vertinamoji veikla nustatant ugdytinių kalbos ir kitus kalbinio bendravimo sutrikimus, tiesioginė pagalba ugdytiniui padedant įveikti kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus, individualus planavimas, pagalba pedagogams pritaikant mokomąją medžiagą ir mokymo priemones mokiniams. Respondentų nuomone, sėkmingiausiai logopedai realizuoja vertinimo funkciją – logopedas nustato ugdytinio kalbos ir kitus kalbinio bendravimo sutrikimus (57,5% apklaustųjų mano, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą sritis, 12,2% – kad vidutiniškai, o 3,6% – kad silpnai; dar 4,4% – nežino). Gana palankiai respondentai vertina ir logopedo tiesioginę pagalbą vaikui (*logopedas padeda*

įveikti mokinių kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus) – 49,2% apklaustųjų mano, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 18,3% – kad vidutiniškai, o 5,5% – kad silpnai; dar 4,7% – nežino. Gana gerai vertindami šią veiklos sritį apklaustieji pabrėžia ir dar didesnę pagalbą poreikį šioje srityje (54,2% mano, kad pagalba turi būti stiprinama, 17% – iš dalies, 5% – ne, 4,2% – nežino). Dideli lūkesčiai siejami su logopedo pagalba mokytojams pritaikant mokomąją medžiagą ir mokymo priemones mokiniams: 53,7% mano, kad pagalba turi būti stiprinama, 18,4% – iš dalies, 3,6% – ne, 4,7% – nežino.

Pagalbos veiksmingumo analizė. Išryškėja logopedo pagalbos poreikis šviečiant mokyklos bendruomenę aktualiais kalbos raidos, kalbos neišlavėjimo ar sutrikimų prevencijos ir jų įveikimo klausimais. Šiose srityse pagalba vertinama kaip vidutiniškai veiksminga, pageidaujami pokyčiai (žr. 2 lentelę).

Logopedinės pagalbos sritis „Vienkryptė logopedinė pagalba vertinimo ir ugdymo(si) procese“. Pagalbos veiksmingumas (N = 721)

Nr.	Specialiosios pedagoginės pagalbos sritis	Situacija M ₁	Poreikis M ₂	M ₁ -M ₂
1.	Logopedas šviečia mokyklos bendruomenę aktualiais kalbos raidos, kalbos neišlavėjimo ar sutrikimų prevencijos ir jų įveikimo klausimais	1,98	2,48	-0,5
2.	Logopedas padeda mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones mokiniams	2,06	2,51	-0,45
3.	Logopedas sudaro individualiąsias, grupines logopedinių pratybų programas	2,2	2,43	-0,23
4.	Logopedas padeda įveikti mokinių kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus	2,44	2,51	-0,07
5.	Logopedas nustato ugdytinio kalbos ir kitus kalbinio bendravimo sutrikimus	2,58	2,47	0,11

Lentelės paaiškinimas (3, 5, 6 lentelėms – tie patys paaiškinimai):

Vertinimo skalė nuo 0 iki 3.

Pagalba veiksminga, kai, respondentų nuomone, situacijos įvertinimas yra aukštesnis nei poreikio. Pagalba vidutiniškai arba mažai veiksminga, kai situacijos įvertinimas yra žemesnis nei poreikio. Tai matuojama atimant situacijos (M₁) ir poreikio (M₂) vertinimo vidurkius (M₁-M₂).

Kai M₁-M₂ ≥ 0 – pagalba vertinama kaip veiksminga, kai M₁-M₂ > -1 – pagalba vertinama kaip vidutiniškai veiksminga, kai M₁-M₂ ≤ -1 – pagalba vertinama kaip mažai veiksminga.

Ugdymo proceso dalyvių požiūrių skirtumai. Naudojant neparimetrinį Kruskal-Wallis testą (pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį) buvo analizuojami skirtingų ugdymo proceso dalyvių (tėvų, pedagogų, specialistų, administracijos atstovų) vertinimo skirtumai. „Vienkryptę logopedinę pagalbą vertinimo ir ugdymo(si) procese“ palankiausiai vertina administracijos atstovai ir specialistai, o esama situacija labiausiai nepatenkinti ugdytinių tėvai ($p = 0,000$). **Tėvai ir administracijos atstovai** išreiškė didžiausią logopedo pagalbos poreikį šviečiant mokyklos bendruomenę aktualiais kalbos raidos, kalbos neišlavėjimo ar sutrikimų prevencijos ir jų įveikimo klausimais. **Specialistai** taip pat labiausiai aktualizavo būtent šią logopedo veiklos sritį. **Pedagogams** labiausiai logopedo pagalbos reikėtų pritaikant mokomąją medžiagą ir mokymo priemones mokiniams. Tuo tarpu patys specialistai neišreiškia didelio poreikio plėsti ir stiprinti šią pagalbos mokytojams veiklos barą.

Logopedo pagalba bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą

Vertinimų raiška (skalė nuo 0 iki 3). „Logopedo pagalbą bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą“ apibūdina tokie požymiai kaip: *logopedas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariasi ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo; logopedas konsultuoja tėvus, kaip padėti savo vaikams;*

logopedas konsultuoja mokytojus, kaip padėti mokiniams. Dauguma respondentų palankiau įvertino logopedų konsultacinę veiklą (*logopedas konsultuoja mokytojus, kaip padėti mokiniams* –

41,6% apklaustųjų mano, kad mokykloje gerai išplėtota ši pagalba, 19,3% – kad vidutiniškai, o 6,8% – kad silpnai; dar 8,9% – nežino; *logopedas konsultuoja tėvus, kaip padėti savo vaikams* – 39,2% apklaustųjų mano, kad mokykloje gerai išplėtota ši pagalba, 18,3% – kad vidutiniškai, o 7,8% – kad silpnai; dar 11,1% – nežino) negu tiesioginio įtraukimo bendradarbiaujant veiklą, kai *logopedas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariasi ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo* (tik 31,7% apklaustųjų nurodė, kad mokykloje gerai išplėtota ši pagalba, 24,1% – kad vidutiniškai, o 9,4% – kad silpnai; dar 11,1% – nežino).

Pagalbos veiksmingumo analizė. Aprašomosios statistikos duomenų analizės rezultatai rodo, kad pagalbos poreikis bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymosi procesą gana didelis visose srityse apibūdinančiose veiklose. Tai atskleidžia ir minėtų požymių situacijos ir poreikio vertinimo santykio analizė, rodanti, jog pokyčių reikia visose srityse „Logopedo pagalba bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymosi procesą“ apibūdinančiose logopedo veiklose (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Logopedinės pagalbos sritys „Logopedo pagalba bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą“. Pagalbos veiksmingumas (N = 722)

Nr.	Specialiosios pedagoginės pagalbos sritys	Situacija M ₁	Poreikis M ₂	M ₁ -M ₂
1.	Logopedas konsultuoja mokytojus, kaip padėti mokiniams	2,22	2,5	-0,28
2.	Logopedas konsultuoja tėvus, kaip padėti savo vaikams	2,12	2,48	-0,36
3.	Logopedas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariasi ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo	2	2,5	-0,5

Logopedo pagalba bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą yra vidutiniškai veiksminga, nes visose trijose šią sritį apibūdinančiose veiklose situacijos įvertinimas yra žemesnis negu poreikio, o vidurkių skirtumas iki 0,5.

Ugdymo proceso dalyvių požiūrių skirtumai. Analizuojant skirtingų ugdymo proceso dalyvių (tėvų, pedagogų, specialistų, administracijos atstovų) vertinimo skirtumus paaiškėjo,

kad nepalankiausiai logopedo pagalbą bendruomenės nariams, įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą, vertina tėvai ir pedagogai, palankiausiai – administracijos atstovai (visose veiklos srityse Kruskal-Wallis testo rezultatai – $p < 0,05$). Didžiausią pokyčių poreikį analizuojamoje srityje išreiškė pedagogai. **Pedagogai** (taip pat ir **tėvai**) labiausiai norėtų pokyčių logopedo veikloje, kai jis kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariasi ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo. Patys

specialistai pripažįsta, kad šią veiklą būtina tobulinti. Pedagogai ir tėvai pageidautų efektyvesnės ir konsultacinės logopedo pagalbos.

Specialiojo pedagogo pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis. Faktorinė analizė (detalesnius faktorinės analizės rezultatus žr. Ališauskienė, S. ir kt. (2007). Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo

lavinimo mokyklų mokiniams lygis. Tyrimo ataskaita)) atskleidė dvi esmines specialiojo pedagogo pagalbos sritis: *specialusis pedagogas – tiesioginės pagalbos teikėjas vaikui ir pedagogams mokykloje* bei *partneriška, į ugdymo proceso dalyvių įtraukimą orientuota specialiojo pedagogo pagalba* (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Specialiojo pedagogo pagalbos struktūra ir požymiai (N = 722)

1. SPECIALUSIS PEDAGOGAS – TIESIOGINĖS PAGALBOS TEIKĖJAS VAIKUI IR PEDAGOGAMS MOKYKLOJE
Specialusis pedagogas nustato mokymosi sunkumų pobūdį
Specialusis pedagogas nustato mokinių žinių, mokėjimų, įgūdžių lygį ir jų atitiktį ugdymo programoms
Specialusis pedagogas vertina mokinio ugdymosi pokyčius
Specialusis pedagogas lavina mokinių sutrikusias funkcijas, atsižvelgdamas į sutrikimo pobūdį, mokinio individualius gebėjimus
Specialusis pedagogas konsultuoja mokytojus, kaip pritaikyti (modifikuoti, adaptuoti) bendrąsias mokymo programas
Specialusis pedagogas padeda mokytojams rengti mokinių, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo programas (jas modifikuoti ar adaptuoti)
Specialusis pedagogas teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete
Specialusis pedagogas padeda mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones
Specialusis pedagogas teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą klasėje (pvz., paaiškina mokiniui, pritaiko užduotis, kt.)
Specialusis pedagogas rengia vaikų sutrikusių funkcijų (pvz., atminties, suvokimų ir kt.) lavinimo individualiąsias, grupines programas
2. PARTNERIŠKA, Į UGDYMO PROCESO DALYVIŲ ĮTRAUKIMĄ ORIENTUOTA SPECIALIOJO PEDAGOGO PAGALBA
Specialusis pedagogas konsultuoja tėvus, kaip padėti vaikui namuose
Specialusis pedagogas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariai ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo
Specialusis pedagogas rengia rekomendacijas raštu šeimai dėl vaiko ugdymo
Specialusis pedagogas informuoja tėvus apie institucijas ir specialistus, teikiančius specialiąją pagalbą
Specialusis pedagogas pataria mokytojams, kaip pritaikyti mokomąją medžiagą, mokymo priemones ir būdus
Specialusis pedagogas konsultuoja mokinius, kaip efektyviau mokytis (taikyti racionalias mokymosi strategijas ir būdus)
Specialusis pedagogas šviečia mokyklos bendruomenę specialiuoju poreikiu mokinių ugdymo, pagalbos teikimo klausimais

Daugiausia pagalbos požymių apima specialiojo pedagogo veiklos sritis *specialusis pedagogas – tiesioginės pagalbos teikėjas vaikui ir pedagogams mokykloje*.

Specialusis pedagogas – tiesioginės pagalbos teikėjas vaikui ir pedagogams mokykloje

Vertinimų raiška (skalė nuo 0 iki 3).

Specialiojo pedagogo veiklos sritis „Specialusis pedagogas – tiesioginės pagalbos teikėjas vaikui ir pedagogams mokykloje“ apibūdina specialiojo pedagogo vertinamąją veiklą, nustatant ugdytinių mokymosi sunkumų pobūdį, žinių, mokėjimų, įgūdžių lygį ir jų atitiktį ugdymo programoms; tiesioginę pagalbą mokiniui ugdymosi procese (lavina mokinių sutrikusias funkcijas, teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete ir klasėje); pagalbą pedagogams (konsultavimą bei tiesioginę pagalbą pritaikant ugdymo programas, mokomąją medžiagą ir mokymo priemones). Palankiausių respon-

dentų vertinimų pagalbos teikimo lygio aspektu susilaukė tokios specialiojo pedagogo pagalbos sritys, kaip *specialusis pedagogas nustato mokinių žinių, mokėjimų, įgūdžių lygį ir jų atitiktį ugdymo programoms* (41,6% apklaustųjų mano, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 17,9% – kad vidutiniškai, o 7,3% – kad silpnai; dar 2,9% – nežino); *specialusis pedagogas teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete* (43,9% apklaustųjų nurodė, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 12,9% – kad vidutiniškai, o 6,2% – kad silpnai; dar 5,3% – nežino); *specialusis pedagogas nustato mokymosi sunkumų pobūdį* (40,3% apklaustųjų teigia, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 19% – kad vidutiniškai, o 6,8% – kad silpnai; dar 3,5% – nežino).

Nepalankiausiai respondentai vertina tokią specialiojo pedagogo veiklą kaip *specialusis pedagogas rengia vaikų sutrikusių funkcijų (pvz., atminties, suvokimų ir kt.) lavinimo individualią*

sias, grupines programas ir išreiškia pokyčių poreikį šioje veikloje (51,9% mano, kad pagalba turi būti stiprinama, 16,9% – iš dalies, 3,6% – ne, 3,7% – nežino). Nors specialiojo pedagogo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose mokykloje dirbantys specialieji pedagogai ir neįpareigojami rengti individualiųjų, pogruginių ar grupinių programų funkcijos lavinimui, vis dėlto respondentams atrodo, kad šia veikla mokykloje dirbantis specialistas turėtų užsiimti. Funkcijų lavinimo programų rengimas aktualus dar ir todėl, kad ir formaliai, ir realiai specialieji pedagogai pratybų metu lavina ugdytinių funkcijas, tačiau nėra įpareigoti rengti programų ir planų. Tikėtina, kad specialistai tai daro neplanuotai ir stichiškai. Dažnai pokyčių pageidaujama ir šiose pagalbos srityse: *specialusis pedagogas padeda mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones* (52,5% nurodo, kad pagalba turi būti stiprinama, 18,1% – iš dalies, 3,5% – ne, 2,9% – nežino); *specialusis pedagogas padeda mokytojams rengti mokinių, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo programas (jas modifikuoti ar adaptuoti)* (54,2% nurodo, kad pagalba turi būti stiprinama, 16,8% – iš dalies, 4,4% – ne, 2,9% – nežino); *specialusis pedagogas*

teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą klasėje (pvz., paaiškina mokiniui, pritaiko užduotis, kt.) (54,2% nurodo, kad pagalba turi būti stiprinama, 16,8% – iš dalies, 4% – ne, 2,8% – nežino).

Palankiausiai vertinama specialiojo pedagogo pagalba vertinimo procese, o nepalankiausiai – specialiojo pedagogo programų rengimo sutrikusių funkcijų lavinimui veikla, tiesioginė pagalba pedagogams pritaikant ugdymo turinį, mokomąją medžiagą, mokymo priemones ir tiesioginė pagalba mokiniui klasėje. Pedagogai, pateikę savo pastabas klausimyno pabaigoje, teigė, kad norėtų gauti *laiku suteiktą konsultaciją ar pagalbą iš specialisto, jei dirba klasėje, kur yra specialiųjų poreikių vaikų*. Kai kurie pedagogai teigia, kad *mokant ne pagrindinių dalykų (matematikos, kalbų) jokios specialiojo pedagogo pagalbos nėra, o jos reikėtų*.

Pagalbos veiksmingumo analizė. Vertinant pagalbos veiksmingumą paaiškėjo, kad visose srityse pagalba yra vertinama kaip vidutiniškai veiksminga: visais atvejais situacijos įvertinimas yra žemesnis nei poreikio, o vidurkių skirtumai yra nuo -0,07 iki -0,5 (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Specialiojo pedagogo pagalbos sritis „Specialusis pedagogas – tiesioginės pagalbos teikėjas vaikui ir pedagogams mokykloje“. Pagalbos veiksmingumas (N = 722)

Nr.	Specialiosios pedagoginės pagalbos sritys	Situacija M ₁	Poreikis M ₂	M ₁ -M ₂
1.	Specialusis pedagogas nustato mokinių žinių, mokėjimų, įgūdžių lygį ir jų atitiktį ugdymo programoms	2,41	2,48	-0,07
2.	Specialusis pedagogas teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete	2,38	2,51	-0,13
3.	Specialusis pedagogas nustato mokymosi sunkumų pobūdį	2,38	2,48	-0,1
4.	Specialusis pedagogas vertina mokinio ugdymosi pokyčius	2,37	2,49	-0,12
5.	Specialusis pedagogas konsultuoja mokytojus, kaip pritaikyti (modifikuoti, adaptuoti) bendrąsias mokymo programas	2,26	2,55	-0,29
6.	Specialusis pedagogas lavina mokinių sutrikusias funkcijas, atsižvelgdamas į sutrikimo pobūdį, mokinio individualius gebėjimus	2,17	2,55	-0,38
7.	Specialusis pedagogas teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą klasėje (pvz., paaiškina mokiniui, pritaiko užduotis, kt.)	2,12	2,57	-0,45
8.	Specialusis pedagogas padeda mokytojams rengti mokinių, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo programas (jas modifikuoti ar adaptuoti)	2,06	2,56	-0,5
9.	Specialusis pedagogas padeda mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones	1,99	2,56	-0,57
10.	Specialusis pedagogas rengia vaikų sutrikusių funkcijų lavinimo individualiąsias, grupines programas	1,92	2,54	-0,62

Tyrimo rezultatų analizė leidžia teigti, kad palankiausiai vertinama specialiojo pedagogo

veikla identifikuojant mokinių ugdymosi sunkumų pobūdį; žinių, mokėjimų, įgūdžių lygį ir jų atitiktį

ugdymo programoms. Respondentų atsakymų rezultatų analizė rodo, kad kaip veiksmingesnė (kaip geriau realizuojama) vertinama specialisto pagalba mokiniui specialiojo pedagogo kabinete negu klasėje. Ugdymo(si) proceso dalyvių nuomone, specialioji pedagoginė pagalba dažniausiai yra vidutiniškai veiksminga. Kaip mažiausiai veiksminga išryškėjo specialiojo pedagogo veikla rengiant individualiąsias ir grupines vaikų sutrikusių funkcijų (pvz., atminties, suvokimų ir kt.) lavinimo programas bei pagalba mokytojams individualizuojant mokomąją medžiagą, priemonės, ugdymo turinį. Kaip vidutiniškai veiksminga vertinama ir specialiojo pedagogo pagalba mokiniams lavinant mokinių sutrikusias funkcijas, teikiant mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą klasėje. Šiose srityse išryškinamas didžiausias veiksmingesnės pagalbos poreikis. Nepakanka ir specialiojo pedagogo konsultacinės pagalbos mokytojams, kaip individualizuoti mokiniams ugdymo programas.

Ugdymo proceso dalyvių požiūrių skirtumai. Analizuojant skirtingų ugdymo proceso dalyvių (tėvų, pedagogų, specialistų, administracijos atstovų) vertinimo skirtumus paaiškėjo, kad palankiausiai specialiojo pedagogo tiesioginę pagalbą mokiniams ir pedagogams vertina patys specialistai ir administracijos atstovai, o nepalankiausiai – ugdytinių tėvai (visose veiklos srityse Kruskal-Wallis testo rezultatai – $p < 0,05$). **Specialistai** kaip geriausiai išplėtotą pagalbą vertina tokias sritis: *teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete; nustato mokinių žinių, mokėjimų, įgūdžių lygį ir jų atitiktį ugdymo programoms; konsultuoja mokytojus, kaip pritaikyti (modifikuoti, adaptuoti) bendrąsias mokymo programas. Administracijos atstovams* atrodo, kad specialieji pedagogai gerai teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete; *padeda mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones, rengti mokinių, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo programas. Pedagogai* mano, kad specialieji pedagogai geriausiai teikia tokią pagalbą: *teikia mokiniams specialiąją pedagoginę pagalbą klasėje; konsultuoja mokytojus, kaip pritaikyti (modifikuoti, adaptuoti) bendrąsias mokymo programas. Tėvai* palankiausiai įvertino specialiųjų pedagogų teikiamą specialiąją pedagoginę pagalbą specialiojo pedagogo kabinete ir klasėje.

Kruskal-Wallis testo rezultatai parodė, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp ugdymo

proceso dalyvių vertinimų nėra, kai analizuojamas poreikis stiprinti vertinamąją specialiųjų pedagogų veiklą (tiek mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo, tiek ugdymo procese). Tad nors pagalbos veiksmingumo analizės rezultatai rodo, kad visose srityse pagalba yra vertinama kaip vidutiniškai veiksminga, akivaizdu, kad vertinamoji specialiųjų pedagogų veikla visų ugdymo procesų dalyvių kotiruojama panašiai, o lyginant visas sritis – palankiausiai. Ugdymo proceso dalyvių pageidaujami pokyčiai kitose specialiojo pedagogo pagalbos srityse skyrėsi (Kruskal-Wallis testo rezultatai – $p < 0,05$). Didžiausių pokyčių poreikį išreiškė pedagogai. **Pedagogams** atrodo, kad *specialieji pedagogai turėtų daugiau suteikti konsultacinės pagalbos mokytojams, kaip pritaikyti (modifikuoti, adaptuoti) bendrąsias mokymo programas; padėtų mokytojams rengti mokinių, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo programas (jas modifikuoti ar adaptuoti); padėti mokytojams pritaikyti mokomąją medžiagą ir mokymo priemones; stiprintų specialiąją pedagoginę pagalbą mokiniams klasėje (pvz., paaiškina mokiniui, pritaiko užduotis, kt.).* Panašios nuomonės laikosi ir **administracijos atstovai** bei patys **specialistai**. Apklausoje dalyvavę ugdytinių **tėvai** neišreiškė didelio poreikio pokyčiams teikiant specialiąją pagalbą. Jų poreikio vertinimai mažai skyrėsi nuo situacijos vertinimų, o kai kur netgi poreikio vertinimai buvo šiek tiek žemesni negu situacijose.

Partneriška, į ugdymo proceso dalyvių įtraukimą orientuota specialiojo pedagogo pagalba

Vertinimų raiška (skalė nuo 0 iki 3).

„Partneriška, į ugdymo proceso dalyvių įtraukimą orientuota specialiojo pedagogo pagalba“ apima specialiojo pedagogo bendravimą su tėvais ir kitais ugdymo proceso dalyviais ir jų įtraukimą į vaiko ugdymo(si) procesą; veiklą informuojant, konsultuojant ugdymo proceso dalyvius. Respondentai palankiausiai įvertino specialiojo pedagogo veiklą, kai šis teikia vienkryptę informaciją kitiems ugdymo dalyviams: *specialusis pedagogas informuoja tėvus apie institucijas ir specialistus, teikiančias specialiąją pagalbą* (39,8% apklaustųjų mano, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 17% – kad vidutiniškai, o 6,1% – kad silpnai; dar 6,2% – nežino); *specialusis pedagogas pataria mokytojams, kaip pritaikyti mokomąją medžiagą, mokymo priemones ir būdus* (33,4% apklaustųjų nurodė, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 19,9% – kad vidutiniškai, o 8,7% –

kad silpnai; dar 6,8% – nežino); *specialusis pedagogas šviečia mokyklos bendruomenę specialiujų poreikių mokinių ugdymo, pagalbos teikimo klausimais* (30,1% mano, kad mokykloje gerai išplėtotą šią pagalbą, 23% – kad vidutiniškai, o 8,6% – kad silpnai; dar 5,4% – nežino).

Apklaustųjų nuomone, silpniau mokykloje išplėtotą pagalbą vaikui ir šeimai – *specialusis pedagogas konsultuoja mokinius, kaip efektyviau mokytis (taikyti racionalias mokymosi strategijas ir būdus), specialusis pedagogas rengia rekomendacijas raštu šeimai dėl vaiko ugdymo; specialusis pedagogas konsultuoja tėvus, kaip padėti vaikui namuose, bei partnerystė ir komandinis darbas – specialusis pedagogas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariasi ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo*. Šiose srityse

išryškėja ir didžiausias poreikių poreikis. Pedagogai, pateikdami savo pastabas, atvirai sako, kad *kol kas nevyksta bendravimas su specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvais*, tačiau pripažįsta partnerystės ir bendradarbiavimo būtinumą teigdami, jog *būtiną glaudus ir harmoningas visų (dirbančių su konkrečiu ugdytiniu) bendradarbiavimas*.

Pagalbos veiksmingumo analizė. Išanalizavus tyrimo rezultatus specialiojo pedagogo pagalbos veiksmingumo aspektu, akivaizdu, kad „Partneriškoje, į ugdymo proceso dalyvių įtraukimą orientuotoje specialiojo pedagogo pagalbos“ srityje išryškėja didžiausias poreikių poreikis. Visų veiklų situacijos įvertinimai yra gerokai žemesni nei poreikio, o vertinimo vidurkių skirtumas siekia 0,9 (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Specialiojo pedagogo pagalbos sritis „Partneriška, į ugdymo proceso dalyvių įtraukimą orientuota specialiojo pedagogo pagalba“. Pagalbos veiksmingumas (N = 722)

Nr.	Specialiosios pedagoginės pagalbos sritys	Situacija M ₁	Poreikis M ₂	M ₁ -M ₂
1.	Specialusis pedagogas informuoja tėvus apie institucijas ir specialistus, teikiančius specialiąją pagalbą	2,31	2,54	-0,23
2.	Specialusis pedagogas pataria mokytojams, kaip pritaikyti mokomąją medžiagą, mokymo priemonės ir būdus	2,16	2,58	-0,42
3.	Specialusis pedagogas šviečia mokyklos bendruomenę specialiujų poreikių mokinių ugdymo, pagalbos teikimo klausimais	2,16	2,5	-0,34
4.	Specialusis pedagogas konsultuoja mokinius, kaip efektyviau mokytis (taikyti racionalias mokymosi strategijas ir būdus)	2,14	2,6	-0,46
5.	Specialusis pedagogas konsultuoja tėvus, kaip padėti vaikui namuose	1,95	2,55	-0,6
6.	Specialusis pedagogas kartu su vaiku, tėvais, mokytojais tariasi ir rengia rekomendacijas dėl vaiko ugdymo	1,94	2,58	-0,64
7.	Specialusis pedagogas rengia rekomendacijas raštu šeimai dėl vaiko ugdymo	1,58	2,48	-0,9

Ugdymo proceso dalyvių požiūrių skirtumai. Analizuojant skirtingų ugdymo proceso dalyvių vertinimus, paaiškėjo, kad palankiausiai situaciją linkę vertinti specialistai, o nepalankiausiai – ugdytinių tėvai (dauguma atvejų Kruskal-Wallis testo rezultatai – $p = 0,000$). Ypač nepalankiai **tėvai** vertina specialiujų pedagogų šviečiamąją veiklą bendruomenėje, pagalbą mokytojams patariant, kaip pritaikyti mokomąją medžiagą, priemones ir būdus dirbant su specialiujų poreikių vaikais, bei rekomendacijų šeimai rengimą. **Pedagogų** nuomone, silpniausiai specialiojo pedagogo pagalba išplėtotą šeimai (*specialusis pedagogas konsultuoja tėvus, kaip padėti vaikui namuose; specialusis pedagogas rengia rekomendacijas raštu šeimai dėl vaiko*

ugdymo). Tą pačią pagalbos sritį, kaip silpniausiai išplėtotą, įvardijo ir patys **specialistai** bei **administracijos atstovai**.

Respondentų išsakytos mintys, laisvai pateikiant savo pastabas ir pasiūlymus baigus pildyti anketos uždarus klausimus, leido išskirti tam tikrus kategorinius vienetus ir įvertinti specialiosios pedagoginės pagalbos lygį ir veiksmingumą, respondentų nuomone, galimai lemiančius veiksnius. Apklausoje dalyvavę pedagogai (specialistai, mokytojai, administratoriai) iškėlė nemažai aktualių, su specialiąja pedagogine pagalba susijusių problemų (ugdymo priemonių stoka, ugdymo diferencijavimo ir individualizavimo sunkumai, pagalbos teikimo organizaciniai sunkumai ir kt.). Daugiausia pasisakymų

užfiksuota ties viena kategorija – **specialistų trūkumas**. Dominavo tokios nuomonės:

Specialiųjų poreikių mokinių mokykloje daug, o specialusis pedagogas ar logopedas turi tik po pusę etato. Todėl su spec. poreikių mokiniais mažai dirbama.

Daugelyje mokyklų specialusis pedagogas ir logopedas dirba „viename“, t. y. vienas specialistas ir specialiuoju pedagogu, ir logopedu. Kasmet auga skaičius vaikų, kurie turi specialiųjų mokymosi poreikių, o specialistai nesugeba aprėpti viso darbo. Naujų etatų neįsteigiama (nes to padaryti negalima dėl per mažo bendro mokinių skaičiaus mokykloje), todėl nukenčia specialiosios pagalbos teikimo kokybė. Problema aktuali daugeliui kaimo mokyklų.

Mokykloje nėra specialistų, o labai reikėtų logopedo, specialiojo pedagogo.

Labai gaila, kad mokytojai (mažose mokyklose) paliekami sprendžiant spec. poreikių mokinių ugdymo problemas. Trūksta specialistų.

Šis darbas mokyklose realiai dirbamas tik dokumentuose, konkrečios pagalbos mokiniai sulaukia mažai, nes mokyklos neturi pakankamai specialistų (o mažoms tokie etatai net nepriklauso).

Pedagogai kėlė ir pasirengimo dirbti su specialiųjų poreikių vaikais problemą klausdami: *gal reiktų pasidomėti, ką jau dirbantys žmonės mano apie baigtų studijų kokybę, nes kai kuriais atvejais mums paprasčiausiai trūksta žinių, todėl nukenčia teikiamos pagalbos kokybė. Ypač nepasiruošę dirbti su specialiųjų poreikių vaikais jaučiasi dalykų mokytojai: labai gaila, bet mūsų mokyklos, ypač pagrindinės, tampa neoficialiomis spec. mokyklomis. Čia turėtų dirbti žmonės, turintys specialų paruošimą. Dabar gi dalykų mokytojai yra VISIŠKAI nepasiruošę darbui su specialiųjų poreikių mokiniais, ypač turinčiais elgesio ir emocijų problemų. Tolimesnis tokių mokinių likimas mažai ką domina. Privargę mes laukiame, kada gi jie išeis iš mūsų..* Tokias problemų tendencijas diskusijų metu patvirtino ir seminaro „Švietimo politika ir strategija. Socialinės interakcinės metodologijos nuostatų taikymas ugdymo procese“, vykusio Jurbarko švietimo centre, dalyviai – mokyklų vadovai ir jų pavaduotojai.

Išvados

Specialioji pedagoginė pagalba, kurią teikia logopedai ir specialieji pedagogai bendrojo

lavavimo mokyklose, ugdymo proceso dalyvių vertinama nevienareikšmiškai. Pozityviau teikiama pagalbą vertina mokyklos vadovai ir patys specialistai, kritiškiau – ugdytinių tėvai ir pedagogai. Apskritai specialiąją pedagoginę pagalbą apklausoje dalyvavę asmenys vertina kaip veiksmingą. Analizuojant konkretesnes pagalbos sritis išryškėja tam tikri skirtumai.

Logopedinės pagalbos srityje palankiausiai vertinama logopedo veikla identifikuojant sutrikimus bei tiesioginė pagalba mokiniui padedant įveikti kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus. Silpniausiai išplėta logopedo pagalba bendruomenės nariams įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą (*logopedai linkę apsiriboti individualiu tėvų, pedagogų konsultavimu ir vengti tiesioginio visų ugdymo proceso dalyvių įtraukimo, bendradarbiavimo planuojant pagalbą ir siekiant numatytų tikslų*). Didžiausias logopedo pagalbos stiprinimo poreikis nustatytas mokyklos bendruomenės švietimo veikloje ir teikiant pagalbą mokytojams, individualizuojant ugdymą.

Ugdymo proceso dalyviai (tėvai, mokyklos atstovai), vertindami **specialiojo pedagogo pagalbą** ir specialiojo pedagogo veiklą mokykloje, nurodo, kad geriausiai mokyklose išplėta specialiojo pedagogo pagalbos sritis – pedagoginis vertinimas ir tiesioginė pagalba vaikui (*mokinių žinių, mokėjimų, igūdžių lygio ir jų atitikties ugdymo programai bei mokymosi sunkumų pobūdžio nustatymas, specialiojo pedagogo pagalba vaikui specialiojo pedagogo kabinete*). Daugiau specialiojo pedagogo pagalbos pageidaujama padedant mokytojams individualizuoti ugdymą (*pritaikant programas, mokomąją medžiagą, mokymo priemones specialiųjų poreikių mokiniams*), mokiniams ugdantis klasėje bei ugdant vaikų neišlavėjusias funkcijas ir rengiant individualiąsias, grupines programas. Didelis poreikis specialiojo pedagogo pagalbai užfiksuotas bendruomenės švietimo ir pagalbos šeimai srityse.

Apibendrinus rezultatus akivaizdu, kad specialioji pedagoginė pagalba (tiek logopedo, tiek specialiojo pedagogo) efektyviausia identifikavimo, vertinimo, tiesioginės pagalbos vaikui veikloje. Teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą mokyklose dominuoja tradicinės pagalbos formos (*specialiojo pedagogo ir logopedo darbas kabinete, individualus darbas su vaiku*). Pastebima menka specialistų orientacija į inkluzinį ugdymą, ugdymo procese užimama eksperto pozicija, nepakankamai įtraukiant vaiką ir kitus dalyvius į

ugdymo procesą, orientuojantis į vienkryptę pagalbą vaikui (vaikas yra pagalbos objektas), sutrikimo vertinimą, korekciją. Išreiškiamas poreikis stiprinti tokias inkliuziniam ugdymui svarbias veiklas: specialistų pagalbos šeimai, partnerystės tarp ugdymo proceso dalyvių, visos mokyklos bendruomenės įtraukimo.

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo patirtis bendrojo lavinimo mokyklose Lietuvoje yra turtinga ir įvairi, tačiau, kaip rodo įvairūs tyrimai⁸, ugdymo realybėje egzistuoja ir kai kurie kontroversiški reiškiniai, tarp kurių – bendradarbiavimo vertybių neatpažinimas ir nepripažinimas bei partnerystės veiklų siekiai ir barjerai. Taip pat minėtinas menkas vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų šeimų dalyvavimas sprendimų priėmimo ir socialinių santykių procesuose, specialistų natūralus siekis padėti mokiniams, bet kartu ir dominavimas jų atžvilgiu. Nepaisant palankaus teisinio konteksto, tėvai vis dar jaučiasi atitolę ir beteisiai ugdymo sistemoje, teikiančioje pagalbą jų vaikui: dažnai pedagogai nelinkę išklausti šeimoms aktualių problemų, tėvai, eidami į mokyklos bendruomenės susitikimus, iš anksto priima pasyvaus stebėtojo ir klausytojo vaidmenį. Pasak Ališausko (2002), labai dažnai vaikas yra ne lygiateisis partneris, o objektas, kurio ypatumų pažinimu ir jo specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu užsiima mokytojai, specialieji pedagogai ar kiti asmenys. Tyrimo duomenys rodo, jog ugdymo(si) proceso dalyviai (mokyklos administracijos atstovai, pedagogai, specialistai ir mokinių tėvai) į(si)traukimą bendrojo lavinimo mokyklose vertina kaip nepakankamai veiksmingą. Visi dalyviai pritaria, kad tėvų įtraukimas ir bendradarbiavimas turėtų būti stiprinamas.

⁸ Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 61–72; Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose. Tyrimo ataskaita: ŠMM, ŠU [žiūrėta 2007-10-01] Prieiga internete: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc; Bužinskas, G. ir kt. (2005). Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams: tyrimo ataskaita [žiūrėta 2007-09-30]. Prieiga internete: www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Svietimo_pagalba_b_l_vid_mok_ataskaita.pdf; Ruškus, J., Gerulaitis, D. (2007). Interesų derinimo modelis Lietuvos specialiojoje mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 1(16), 78–92, ir kt.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva*: mokojoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatinimų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 1(IV), 6–15.
4. 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 [žiūrėta 2008-12-19]. Prieiga internete: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis_2007.pdf.
5. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., Šapelytė, O. (2008). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. *Specialusis ugdymas*, 1(18), 124–136.
6. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiųjų ugdymosi poreikius*: mokojoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose. Tyrimo ataskaita: ŠMM, ŠU [žiūrėta 2007-10-01]. Prieiga internete: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc.
8. Ambrukaitis, J., Borisevičienė, T. (2007). Bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų ir tėvų požiūris į specialiojo pedagogo darbo efektyvumą. *Specialusis ugdymas*, 1(16), 116–127.
9. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 61–72.

10. Bužinskas, G. ir kt. (2005). Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams: tyrimo ataskaita [žiūrėta 2007-09-30]. Prieiga internete: <www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Svietimo_pagalba_b_1_vid_mok_ataskaita.pdf>.
11. *Dėl logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų* (2006). LR švietimo ir mokslo ministro 2006-03-31 įsakymas Nr. ISAK-838.
12. *Dėl mokyklos specialiojo pedagogo bendrųjų pareiginių nuostatų* (2005), LR švietimo ir mokslo ministro 2005-12-29 įsakymas Nr. ISAK-2676.
13. *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2004). LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 3 d. įsakymas Nr. ISAK-838.
14. Fisher, D., Frey, N., Thousand, J. (2003). What Do Special Educators Need to Know and Be Prepared to Do for Inclusive Schooling to Work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42–50.
15. *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*, 2003. Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūra. Prieiga internete: <<http://www.european-agency.org>>.
16. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. [Lietuvos Respublikos 2003 m. birželio 17 d. įstatymo Nr. IX-1630 (nuo 2003 m. birželio 28 d.) (Žin., 2003, Nr. 63-2853) redakcija]
17. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas 2007-07-04, Nr. I-1489. Aktuali redakcija nuo 2007-07-21.
18. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2(13), 34–44.
19. Ruškus, J., Gerulaitis, D. (2007). Interesų derinimo modelis Lietuvos specialiojoje mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 1(16), 78–92.
20. *Special Educational Needs: Code of practice* (2001). DfES 581/2001. Department for Education and Skills. Nottingham: DfES.

Gauta 2009 03 02

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 1 (20), 131–143**Special Education. 2009. No. 1 (20), 131–143*

SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT: THE DEMAND AND THE LEVEL OF PROVISION FROM THE POINT OF VIEW OF THE PARTICIPANTS OF THE PROCESS OF EDUCATION

*Algirdas Ališauskas, Stefanija Ališauskienė, Darius Gerulaitis,
Rita Melienė, Lina Miltenienė, Odeta Šapelytė
Šiauliai University
25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai*

The paper presents the results of the research “The Level of psychological, Special Educational and Special Support for the Mainstream School Students” commissioned by the Ministry of Education and Science in 2007. Various participants of the educational process – professionals working at school (speech therapists, special and social educators, psychologists, head teachers and deputy heads), parents and teachers – offered an assessment of the demand and the level of provision of special educational support. Empirical data was collected by using the method of a survey (N = 722). The research outcomes revealed that special educational support (speech therapist’s and special educator’s) is most efficient in identifying, assessing special needs, and giving direct support for the child; however, the need to improve activities, very important for the inclusive education, such as professionals’ support for the family, partnership among the participants of the process of education, and the inclusion of the whole school community, is also expressed.

Keywords: *special educational needs, special educational support, participants of the educational process.*

Introduction

The creation of a new system of education and implementation of the new aims of education declared in the Law on Education adopted on 25th June 1991 is a challenge to the whole educational community. One of the challenges was the education of children with SEN in mainstream schools and provision of educational support in these schools. Today the creators of educational policy and propagators of the new ideas, such as equal opportunities, social integration and inclusion, positively assess an ever increasing number of children with SEN in mainstream educational institutions. However, it is not only statistical data that reveals the actual situation of the integration and inclusion of children with SEN and the quality of education of these children. The European Agency for Development of Special Needs Education in formulating recommendations for the state educational policy makers for 2003–2012 emphasises that educational policy should *meet* the special needs of every individual on any level of the educational system, and orientation towards accessibility and the provision of opportunities for every student to use his/her

potential is emphasised¹. Support for the child, his/her parents, teachers and all the educational community is indicated as one of the factors of a quality education of children with SEN. The amendment of the Law on Education (2007) singles out one of the constituent parts of the system of education – it is **educational support for the teacher and the school**. Its essence is to increase the efficiency of education by providing professional support for the students, their parents (or caregivers), teachers and providers of education. Special educational support is a constituent part of education; it is defined as a system of educational means helping to ensure efficient education of persons with SEN. Special educational support is provided by a speech therapist, special educator, typhlogologist, and surdologist². The same document states that while providing special educational support it is necessary to identify the special educational needs of students and to meet them: to increase the

¹ *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*, 2003.

² Decree of the Minister of Ed and Sc of 3 June 2004, No ISAK-838 *Re Approval of the order of provision of special educational support*.

teachers' and parents' (caregivers') ability to educate students with SEN, to help creating favourable educational conditions for students with SEN, thus increasing the efficiency of their education. The activities of a speech therapist in providing special support are regulated by official documentation³. It states that the speech therapist provides special educational support for the students with language or other communication disorders, and also for the users of cochlear implants (CI). The volume and directions of support provided by special educators are regulated by other documents⁴, which commit the special educator to provide special educational support for the students with learning difficulties, specific cognitive disorders, emotional, behaviour difficulties and social development disorders, movement and posture disorders, chronic somatic and neurological disorders, complex disorders and limited intellectual abilities, and also the CI users. The support provided by both special educator and speech therapist involves the most important spheres of activity, such as: identification and assessment of special educational needs, the development and implementation of the strategy of the prescribed special educational support, support for the teacher in adapting teaching means and the content of education for the students with SEN, consultancy and collaboration with the other participants of the process of education, education of the school community (*Re. The General Job Description of Speech Therapists Working at School, 2006; Re. The General Job Description of a Special Educator, 2005*). In West-European countries, e. g., in the UK, documents regulating special education also state that if the child is identified as having special educational needs, s/he has to be provided with special educational support meeting these needs. Such support is provided there by the internal resources of the school (teachers and professionals) also by other services outside the school (*Special Educational Needs: Code of practice, 2001*). Fisher, Frey, and Thousand (2003) argue that professional support often embraces such spheres as assessment of special educational needs, choosing methods,

foreseeing educational content, collecting and recording information, and leadership.

The present research is aimed at identifying the spheres of support most efficiently tackled by professionals and activities to be improved, the ones that don't satisfy the providers and the receivers of special educational support. Ališauskas, Miltenienė (2001), Ališauskienė, Miltenienė (2004), Miltenienė (2005), Ališauskas (2007), Ambrukaitis, Borisevičienė (2007) have examined some aspects of providing special educational support in mainstream schools; however, special educational support hasn't been analysed in a comprehensive way by evaluating all spheres of activities at the same time from the position of all participants of the process of education.

The following problem questions were formulated to describe the research problem: *What is the opinion of parents and teachers (various professionals working at school) about special educational support? Are the participants of the (self)-educational process satisfied with the existing situation? What is, in the opinion of all mentioned participants, the demand for special educational support?* The research does not analyse formal statistical indicators describing the situation of the provision of special educational support; it deals with subjective views of the providers and receivers of special educational support. The research **subject** is the level of provision of special educational support (SES) and the demand for this kind of support in the evaluation of the participants of the educational process. **The aim of the research** is to reveal how various participants of the educational process – professionals working at school (speech therapists, special and social pedagogues, psychologists, and school administration (heads and deputy-heads), parents and teachers (most of them members of SEC⁵) – evaluate the level of provision of SES and what demand they express for such support.

Research methodology

The method of a survey was chosen to collect the empirical data. The research sample consisted of 722 respondents (professionals working at school (speech therapists, psychologists, special and social pedagogues), teachers and

³ Decree of the Minister of Ed and Sc of 31 March 2006 No. ISAK-614 *Re General Job Description of Speech Therapists Working at School*.

⁴ Decree of the Minister of Ed and Sc of 29 Dec 2005 No. ISAK-2676 *Re General Job Description of Special Pedagogues*.

⁵ Special Education Committee

parents, representatives of school administration (heads and deputy heads). *The structure, characteristics and selection of the sample.* A list of all Lithuanian gymnasiums, high schools, youth and primary schools was compiled at the beginning of the research. It was made on the basis of the data provided by AIKOS (an Open Vocational Information, Counseling, and Guidance System) in February 2007. At that time there were 1232 schools in Lithuania. By using a systemic choice, 123 schools were chosen at random from the list (i.e. every 10th school on the list except the youth schools). Separate lists were compiled according to the type of school. 106 schools from all regions of Lithuania agreed to participate in the research⁶. *Designing the research instrument and organisation of the research.* On the basis of operationalisation of the research subject, a structured closed-ended questionnaire was designed. The content of the questionnaire reflected the components of the activities of professionals prescribed by the law (psychologist's, special pedagogue's and speech therapist's) and methodological provisions of empowerment theory. The questionnaire consisted of 8 diagnostic blocks and 102 features. It has to be mentioned that all research participants – professionals working at school, teachers, parents and school administrators – were given the same questions (the same diagnostic blocks and features), except the social demographic data block. The fact that different groups of respondents were asked the same questions allowed not only clarification of the respondents' views and evaluations but also a comparison of them statistically. The comparison of the respondents' opinions provided a lot of extra information on the fact that various types of support provided at school are not a one-sided static given, but rather a construct of various expectations, views and assessments. The questionnaires were mailed to schools by post having previously agreed by phone on the number of questionnaires (depending on the composition of SEC and suggestions by the chairman of SEC) and the procedure of returning them. 730 questionnaires were mailed out. 661 questionnaires from 92 schools were returned (87% of schools returned

the filled out questionnaires; the return quota was 91%). Such a high return quota was determined by the direct communication with schools and the created atmosphere of collaboration. *Processing of the research data.* Statistical analysis procedures were chosen to process the research data: descriptive statistics (percentage, means, standard deviation), non-parametrical tests (Kruskal-Wallis), factor and reliability analysis.

The demand for special educational support (SES) and the level of its provision in the assessment of the participants of the process of education.

The situation of provision of SES and demand for it are analysed with regard to separate groups of its providers: separate sections are describing support provided by the speech therapist and special educator, the evaluation of its level and the demand for it.

The demand for the speech therapist's support and the level of its meeting. In order to reveal the actual structure of the speech therapy support, factor analysis was carried out. On the basis of the results of the factor analysis⁷, two structural units were singled out, reflecting the specific spheres of activities of the speech therapist in a mainstream school: *one-way speech therapy support in the process of evaluation and (self-)education*, and *speech therapist's support for the members of the community by involving them in the process of (self-)education* (see Table 1).

⁶ 17 schools of various types didn't participate in the research because at the time of its organising it was impossible to get in touch with most of these schools. Some schools with a limited number of students refused to participate because of the small number of students with SEN.

⁷ For more detailed results of factor analysis see Ališauskienė, S. et al. (2007). The Level of Psychological, Special Educational and Special Support for the Mainstream School Students. Research Report.

Table 1

The structure and features of the speech therapeutic support (N = 722)

1. ONE-WAY SPEECH THERAPEUTIC SUPPORT IN THE PROCESS OF EVALUATION AND (SELF-) EDUCATION
Speech therapist helps the students to overcome language and other communication disorders
Speech therapist helps teachers to adapt teaching materials and teaching aids for the students
Speech therapist identifies the student's language and other linguistic communication disorders
Speech therapist educates the school community on the important issues of linguistic development, linguistic underdevelopment or disorders, their prevention and overcoming
Speech therapist designs individual and group programs for speech therapy classes
2. SPEECH THERAPIST'S SUPPORT FOR THE COMMUNITY MEMBERS BY INVOLVING THEM IN THE PROCESS OF (SELF-)EDUCATION
Speech therapist consults parents how to help their children
Speech therapist together with the child, parents and teachers discusses the child's education and prepares recommendations
Speech therapist consults teachers how to help students

One-way speech therapeutic support in the process of evaluation and (self-)education

The expression of the evaluations (the scale from 0 to 3). The "one-way speech therapeutic support in the process of evaluation and (self-)education" is described by such features as individual assessment activities of the speech therapist in identifying language and other linguistic communication disorders of the students, direct support to the student in helping to overcome linguistic and other communication disorders, individual planning, support for teachers in adapting teaching materials and teaching aids for the students. In the respondents' opinion, speech therapists most successfully implement their assessment function: *the speech therapist identifies the student's language and other linguistic communication disorders* (57.5% of the respondents think that this area of support is well developed at their school; 12.2% think that it is average, 3.6% view it as weak and 4.4% didn't know). The respondents' attitudes towards the direct support for the child are also positive: *(speech therapist helps the student to overcome language and other communication disorders)*

49.2% of the respondents think that this type of support is well developed at their school, 18.3% average, 5.5% weak, and 4.7% didn't know. While giving quite positive evaluation of this area, the research participants emphasised an even higher demand in this area (54.2% of them think that this support should be enhanced, 17% think it should be partly increased, 5% maintain that it doesn't have to be increased, while 4.2% didn't know). Great expectations are connected with *the speech therapist's support for teachers in adapting teaching materials and teaching aids for the students*: 53.7% think that this kind of support should be enhanced, 18.4% – partly enhanced, 3.6% – doesn't have to be enhanced, 4.7% didn't know.

The analysis of the efficiency of the support. The demand for the speech therapist's support in educating the school community about the important issues of language (under)development, prevention and overcoming of the disorders became obvious. In these areas, support is assessed as average, and changes are desirable (see Table 2).

Table 2

The area of speech therapeutic support “One-way speech therapeutic support in the process of evaluation and (self-)education”. The efficiency of the support (N = 721)

No.	The areas of special educational support	Situation M_1	Demand M_2	$M_1 - M_2$
1.	Speech therapist educates the school community on the important issues of language (under)development, prevention and overcoming of the disorders	1.98	2.48	-0.5
2.	Speech therapist helps teachers to adapt teaching materials and teaching aids for the students	2.06	2.51	-0.45
3.	Speech therapist designs individual and group programs for speech therapy classes	2.2	2.43	-0.23
4.	Speech therapist helps the students to overcome language and other communication disorders	2.44	2.51	-0.07
5.	Speech therapist identifies the student's language and other linguistic communication disorders	2.58	2.47	0.11

Explanation of the Table (also valid for Tables 3, 5, and 6):

- Evaluation scale from 0 to 3.
- Support is efficient when, in the respondents' opinion, the evaluation of the situation is higher than that of the demand. Support is average or less efficient when the evaluation of the situation is lower than that of the demand. This is calculated by deducting the evaluation means of demand (M_2) from that of the situation (M_1), i. e., ($M_1 - M_2$).
- When $M_1 - M_2 \geq 0$ – support is evaluated as efficient, when $M_1 - M_2 > -1$ – support is evaluated as average, while when $M_1 - M_2 \leq -1$ – support is evaluated as inefficient.

The difference in the attitudes of the participants of the educational process. By using the non-parametrical Kruskal-Wallis test⁸, differences in the evaluation of the different participants of the process of education (parents', teachers', professionals', school administration representatives') were analysed. The “one-way speech therapeutic support in the process of assessment and (self-)education” was most favourably evaluated by representatives of the school administration and professionals, while parents were most dissatisfied with the actual situation ($p = 0.000$). **Parents and representatives of administration** expressed the greatest demand for the speech therapist's support in educating the school community on the important topics of language development and underdevelopment, prevention of disorders and their overcoming. **Professionals** also emphasised this area of the speech therapist's activities most of all. **Teachers** needed speech therapist's support in adapting teaching materials and teaching aids for the students. While **speech therapists** themselves didn't express a great need to expand this sphere of their activities.

Speech therapist's support involving the members of community in the process of (self-)education

The expression of the evaluations (the scale from 0 to 3). “Speech therapist's support involving the members of community in the process of (self-)education” is defined by the following features: *speech therapist consults parents how to help their children, speech therapist together with the child, parents and teachers discusses the child's education and prepares recommendations, speech therapist consults teachers how to help students.* Most respondents assessed speech therapist's consultancy activities more positively (*speech therapist consults teachers how to help students* 41.6% think that this kind of support is well developed at school, 19.3% average, 6.8% weak, and 8.9% didn't know; *speech therapist consults parents how to help their children:* 39.2% of the research participants think that this kind of support is well developed at their school, 18.3% think it is average, 7.8% think it weak, and 11.1% didn't know) than direct involvement by collaborating, when the *speech therapist together with the child, parents and teachers discusses the child's education and prepares recommendations* (only 31.7% of the respondents believed that this type of support is well developed at their school, 24.1% average, 9.4% weak, and 11.1% didn't know).

⁸ $p \leq 0.05$ was chosen as significance threshold.

The analysis of the efficiency of the support. The results of the descriptive statistics data analysis show that the demand for support for the community members to be involved in the process of education is quite high in all the activities describing this area. This is revealed by the situations of the mentioned features and the

analysis of the ratio of the assessment of the demand, showing that changes are desirable in all the activities describing the area “Speech therapist’s support involving the members of community in the process of (self-)education” (see Table 3).

Table 3

The area of speech therapeutic support “Speech therapist’s support for the community members by involving them in the process of (self-)education”. The efficiency of the support (N = 722)

No.	The areas of special educational support	Situation M_1	Demand M_2	$M_1 - M_2$
1.	Speech therapist consults teachers how to help their students	2.22	2.5	-0.28
2.	Speech therapist consults parents how to help their children	2.12	2.48	-0.36
3.	Speech therapist together with the child, parents and teachers discusses the child’s education and prepares recommendations	2	2.5	-0.5

The speech therapist’s support for community members in order to involve them in the process of (self-)education is of average efficiency, because in all three activities describing this area the assessment of the situation is lower than the demand, while the difference between the means is below 0.5.

The difference in the attitudes of the participants of the educational process. The analysis of the differences in the assessment of the various participants of the educational process (parents’, teachers’, professionals’, representatives of administration) showed that parents and teachers have most negative evaluations of the speech therapist’s support for the community members to involve them in the process of (self)education, while representatives of administration gave the most favourable assessments (in all activity areas the results of the Kruskal-Wallis test were $p < 0.05$). The greatest demand for change in the analysed area was expressed by teachers. **Teachers** (also **parents**)

would like most changes in the activities of the speech therapist when s/he together with the child, parents, and teachers discusses the child’s education and prepares recommendations. **Speech therapists** themselves recognise the need to develop this activity. Teachers and parents would also like more efficient counselling support from the speech therapist.

The demand for the special educator’s support and the level of its meeting. Factor analysis (for more detailed results of factor analysis see Ališauskienė, S. et al. (2007). The Level of Psychological, Special Educational and Special Support for the Mainstream School Students. Research Report) revealed two key areas of support provided by a special educator: *a special educator is a provider of direct support for the child and teachers at school and special educator’s support is geared towards partnership and involvement of the participants of the educational process* (see Table 4).

Table 4

The structure and features of support of the special educator (N = 722)

1. SPECIAL EDUCATOR AS A PROVIDER OF DIRECT SUPPORT FOR THE CHILD AND TEACHERS AT SCHOOL
Special educator identifies the nature of learning difficulties
Special educator identifies the level of the student's knowledge, abilities and skills and their correspondence to the curriculum
Special educator evaluates changes in the education of the student
Special educator develops the disordered functions of students with regard to the nature of the disorder and individual abilities of the student
Special educator provides consultancy for teachers on how to adjust (modify, adapt) mainstream curriculum
Special educator helps teachers to write programs (modify or adapt them) for the students who were allocated special educational support
Special educator provides special educational support for the students in the Special Educator's Room
Special educator helps teachers to adjust teaching materials and teaching aids
Special educator provides special educational support for the student in class (e.g. explains, adapts the tasks, etc.)
Special educator writes individual and group programs to develop the disordered functions of the student (e. g. memory, perception, etc.)
2. SPECIAL EDUCATOR AS A PARTNER AIMING AT INVOLVING THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS
Special educator consults parents on how to help the child at home
Special educator together with the child, parents and teachers discusses and prepares recommendations for the child's education
Special educator prepares written recommendations to the child's family regarding the child's education
Special educator informs the child's parents about institutions and professionals providing special support
Special educator advises teachers on how to adjust teaching materials, teaching aids and methods
Special educator consults students how to learn more efficiently (how to apply rational learning strategies and methods)
Special educator educates the school community on the issues of education and support provision for the children with SEN

The area of activity of the special educator "*Special educator as a provider of direct support for the child and teachers at school*" has the largest number of the features of support.

Special educator as a provider of direct support for the child and teachers at school

The expression of the evaluations (the scale from 0 to 3). The area of activity of the special educator "*Special educator as a provider of direct support for the child and teachers at school*" describes the assessed activities of a special educator in identifying the nature of difficulties of the students, the level of their knowledge, abilities and skills and their correspondence to the curricula; direct support for the student in the process of education (development of the disordered functions, provision of SES in the special room and in class); support for the teachers (consultancy and direct support in adjusting teaching curricula, teaching materials, aids and methods). The most favourable assessment of the respondents in terms of the provision level was given to such spheres of activities of a special educator as *the special educator identifies the level of the student's knowledge, abilities and skills and their correspondence to the educational curricula*

(41.6% of the respondents thought that this kind of support was well developed in their school, 17.9% average, 7.3% weak; and 2.9% didn't know); *the special educator helps students in the Special Educator's Room* (43.9% of the respondents thought that this kind of support was well developed in their school 12.9% average, 6.2% weak; and 5.3% didn't know); *the special educator identifies the nature of learning difficulties* (40.3% of the respondents thought that this kind of support was well developed in their school, 19% average, 6.8% weak, and 3.5% didn't know).

The least positive evaluation on the part of the respondents was given to such activity of the special educator as *the special educator writes individual and group programs to develop the disordered functions of the student (e.g. memory, perception, etc.)*. Here the need for change was expressed (51.9% thought that support had to be increased, 16.9% that it had to be increased in part, 3.6% thought it wasn't necessary and 3.7% didn't know). Although the documents specifying the functions of the special educator in school do not require designing individual or group programs for the development of a certain function, the respondents still thought that s/he should do that. The preparation of functional

development programs is important also because both officially and actually special educators during their classes develop those functions in their students, however, they are not obliged to write the programs or plans. It is likely that professionals do this without any planning, in a chaotic way. Often changes are also desirable in the following support areas: *the special educator helps teachers to adjust teaching materials, teaching aids and methods* (52.5% indicate that help should be strengthened, 18.1% some improvement is necessary, 3.5% no changes are needed, 2.9% didn't know); *the special educator helps teachers to write programs (modify or adapt them) for the students who were allocated special educational support* (54.2% indicate that help should be strengthened, 16.8% some improvement is necessary, 4.4% no changes are needed, 2.9% – didn't know); *the special educator provides special educational support for the student in class (e.g. explains, adapts the tasks, etc.)* (54.2% indicate that help should be strengthened, 16.8% some improvement is necessary, 4% no changes are needed, 2.8% didn't know).

Support provided by the special educator is most positively evaluated in the sphere of identification, and least positively in the spheres of writing programs to develop certain functions, direct support for the teachers in adapting the content of education, teaching materials and aids and direct support for the student in class. In the notes at the end of the questionnaires some teachers mentioned that *they would like to get consultancy from a professional in time if they work in class with some children who have SEN*. Others said that *while teaching major subjects (such as Maths and Languages) they don't get any support from a special educator, while such help would be appreciated*.

The analysis of the efficiency of the support. In terms of assessing the efficiency of the support, it became clear that it was evaluated as average in all spheres: in all cases the evaluation of the situation is lower than the demand, while the differences of means ranged from -0.07 to -0.5 (see Table 5).

Table 5

The sphere of support of the special educator “Special educator as a provider of direct support for the child and teachers at school” The efficiency of the support (N = 722)

No.	Spheres of special educational support	Situation M ₁	Demand M ₂	M ₁ -M ₂
1.	Special educator identifies the level of the student's knowledge, abilities and skills and their correspondence to the curriculum	2.41	2.48	-0.07
2.	Special educator provides special educational support for the students in the Special Educator's Room	2.38	2.51	-0.13
3.	Special educator identifies the nature of learning difficulties	2.38	2.48	-0.1
4.	Special educator evaluates changes in the education of the student	2.37	2.49	-0.12
5.	Special educator provides consultancy for teachers on how to adjust (modify, adapt) mainstream curriculum	2.26	2.55	-0.29
6.	Special educator develops the disordered functions of students with regard to the nature of the disorder and individual abilities of the student	2.17	2.55	-0.38
7.	Special educator provides special educational support for the student in class (e. g. explains, adapts the tasks, etc.)	2.12	2.57	-0.45
8.	Special educator helps teachers to write programs (modify or adapt them) for the students who were allocated special educational support	2.06	2.56	-0.5
9.	Special educator helps teachers to adjust teaching materials and teaching aids	1.99	2.56	-0.57
10.	Special educator writes individual and group programs to develop the disordered functions of the student (e. g. memory, perception, etc.)	1.92	2.54	-0.62

The analysis of the research outcomes states that the following activities of the special educator got the most positive evaluations: identifying the nature of the learning difficulties, the level of their knowledge, abilities and skills,

and their correspondence to the educational curricula. In the opinion of the respondents, the help provided by the special educator in a special room is more efficient (better realised) than that provided in the classroom. In the opinion of the

participants of the educational process, SES is most often average in terms of efficiency. The least efficient activities of the special educator were those dealing with the preparation of individual and group programs to develop those functions that were disordered in the students (e.g. memory, perception, etc.) and support for the teachers to prepare individualised teaching materials, aids and the content of education. Special educator's support for the students in developing those functions that were disordered and in providing SES in class was evaluated as average in terms of efficiency. In these spheres, the need for more efficient support is obvious. Special educator's counselling teachers as to how to individualise curriculum for the students is also insufficient.

The difference in the attitudes of the participants of the educational process. The analysis of the differences in the evaluations of the participants of the educational process (parents', teachers', professionals' and representatives of administration) revealed that professionals themselves and representatives of school administration gave the most positive evaluations of the direct support provided by the special educator to the students and teachers, while the parents of the students gave the most negative evaluations to this sphere (in all spheres of activities the results of the Kruskal-Wallis test are $p < 0.05$). **Professionals** view the following spheres of support as best developed: *provides special educational support for the students in the Special Educator's Room, identifies the level of the student's knowledge, abilities and skills and their correspondence to the curriculum, provides consultancy for teachers on how to adjust (modify, adapt) mainstream curriculum.* **Representatives of school administration** think that special educators *provide good special educational support for the students in the Special Educator's Room, help teachers to adjust teaching materials and teaching aids, to write programs (modify or adapt them) for the students who were allocated special educational support.* **Teachers** think that special educators best provide the following forms of support: *special educational support for the student in class and consultancy for teachers on how to adjust (modify, adapt) the mainstream curriculum.* **Parents** gave the most positive evaluation to the special educator's *special educational support provided in his/her office and in class.*

The results of the Kruskal-Wallis test showed that there is no statistically significant difference between the evaluations of the participants of the educational process when the need to enhance assessment activities of special educators is analysed (both in terms of identifying students' SEN and in the process of education itself). Thus although the results of the analysis of the efficiency of support show that it is evaluated as average in all the spheres, it is also obvious that the evaluative activities of special educators are viewed in more or less the same way by all the participants, and in the most positive way in comparison to all other activities. The desired changes in the other spheres of activities of special educators differed depending on the participant (Kruskal-Wallis test results were $p < 0.05$). **Teachers** were the ones who expressed most wishes for change. They think that *special educators should provide more counselling for teachers on how to adjust (modify, adapt) mainstream curriculum, should help teachers to write programs (modify or adapt them) for the students who were allocated special educational support, should help teachers to adjust teaching materials and teaching aids, should enhance special educational support for students in class (by explaining, adjusting the tasks, etc.* The same views are expressed by the **representatives of school administration** and **professionals** themselves. The students' **parents** who participated in the research didn't express a great wish for change in providing SES. Their assessment of the demand didn't differ from the assessment of the actual situation, and in some cases the demand was even slightly less than the situation.

Special educator as a partner aiming at involving the participants of the educational process

The expression of the evaluations (the scale from 0 to 3). Support of a special educator as a partner aimed at involving the participants of the educational process, involves the special educator's communication with parents and other participants of the educational process. Also their involvement in the process of (self-)education of the child; it is his/her informing and counselling activities with the participants of the process of education. The respondents have the most positive views about the activities of a special educator when s/he provides one-way information to the other participants of the educational process: *the*

special educator informs the child's parents about institutions and professionals providing special support (39.8% think that this kind of support is well developed in their school, 17% average, 6.1% weak; and 6.2% didn't know); *the special educator advises teachers on how to adjust teaching materials, teaching aids and methods* (33.4% think that this kind of support is well developed in their school, 19.9% average, 8.7% weak; and 6.8% didn't know); *the special educator educates the school community on the issues of education and support provision for the children*. (30.1% think that this kind of support is well developed in their school, 23% average, 8.6% weak, and 5.4% didn't know).

In the opinion of the research participants, support for the child and the family is slightly less developed – *the special educator consults students on how to learn more efficiently (how to apply rational learning strategies and methods)*, *the special educator consults parents on how to help the child at home*, *the special educator prepares written recommendations to the child's family*

regarding the child's education. The same can be said about partnership and teamwork – *special educator together with the child, parents and teachers discusses and prepares recommendations for the child's education*. These are also the spheres in which the demand for change is most obvious. In their notes teachers state openly that *so far communication with parents of children with SEN is poor*; however, they admit the necessity of collaboration and partnership with parents by saying that *a close and harmonious collaboration of all (working with the concrete child) is necessary*.

The analysis of the efficiency of the support. The analysis of the research results from the aspect of efficiency of the special educator made it obvious that in the activities of a special educator as a partner aiming at involving the participants of the educational process the need for change is most expressed. The evaluations of all the situations of all activities are much lower than the demand, while the difference of means of the evaluation goes up to 0.9 (see Table 6).

Table 6

The sphere of support of the special educator “Special educator as a partner aiming at involving the participants of the educational process”. The efficiency of the support (N = 722)

No.	Spheres of special educational support	Situation M_1	Demand M_2	$M_1 - M_2$
1.	Special educator informs the child's parents about institutions and professionals providing special support	2.31	2.54	-0.23
2.	Special educator advises teachers on how to adjust teaching materials, teaching aids and methods	2.16	2.58	-0.42
3.	Special educator educates the school community on the issues of education and support provision for the children with SEN	2.16	2.5	-0.34
4.	Special educator consults students how to learn more efficiently	2.14	2.6	-0.46
5.	Special educator consults parents on how to help the child at home	1.95	2.55	-0.6
6.	Special educator together with the child, parents and teachers discusses and prepares recommendations for the child's education	1.94	2.58	-0.64
7.	Special educator prepares written recommendations to the child's family regarding the child's education	1.58	2.48	-0.9

The difference in the attitudes of the participants of the educational process. The analysis of the evaluations of different participants of the educational process showed that professionals tend to evaluate the situation in the most positive way, while the children's parents give the least favourable evaluations (in most cases the results of the Kruskal-Wallis test are $p = 0.000$). **Parents** give especially negative

evaluations to the educational activities of special educators in the community, their support for the teachers in adapting teaching materials, means and methods for work with children with SEN, and preparation of recommendations for the family. In the **teachers'** opinion, the support of special educators for the family is least developed (*special educator consults parents on how to help the child at home; special educator prepares*

written recommendations to the child's family regarding the child's education). The same sphere of activities was identified as the least developed by both **professionals** and **representatives of school administration**.

The thoughts and suggestions expressed by the respondents at the end of the questionnaire allowed distinguishing certain category units and evaluate the factors which, in the respondents' opinion, may determine the level and efficiency of SES. Educators participating in the research (professionals, teachers and representatives of administration) raised a number of pressing problems linked with the provision of SES (the lack of means of education, difficulties of individualisation and differentiation of education, and finally organisational difficulties in providing SES, etc.). Most comments were recorded in one category, and that was **the lack of professionals**. The following opinions dominated:

There are many students with SEN in school, while the special educator or speech therapist are employed only on a part time basis. That is why often nobody works with these children.

In many schools, the same person works as a special educator and a speech therapist. The number of kids with SEN grows every year, while professionals aren't able to do all the work. New jobs are not being created (this is impossible due to the small number of students in a school), that is why the quality of provision of SES suffers. This problem is urgent in many village schools.

The school doesn't have any professionals, and a special educator and a speech therapist would be very welcome.

It is a great pity that (in small schools) teachers are left alone to solve the problems of children with SEN. There is a shortage of specialists.

This work at schools is done only on paper, students receive little concrete support because schools don't have enough professionals (while small schools don't even have the right to employ such staff members).

Teachers also raised the problem of training to work with SEN children by asking the following questions: *maybe it would be worthwhile asking existing professionals about the quality of studies they have had, because in some cases we simply lack knowledge, that is why the quality of support suffers*. Subject teachers feel especially unprepared to work with children having SEN: *it is a great pity, but our schools, especially basic ones, tend to become unofficial*

special schools. They should employ specially trained teachers. Now subject teachers are COMPLETELY unprepared to work with children with SEN, especially with the ones having EBD problems. Nobody really cares what these students are going to do in the future. We are tired of them and waiting for them to leave us at last. The same tendencies were reported by school heads and deputy-heads during the discussions of the seminar organised in Jurbarkas Centre of Education "Educational Policy and Strategy. The Application of the Provisions of Methodology of Social Interaction in the Process of Education".

Conclusions

Special educational support provided by special educators and speech therapists in mainstream schools received ambiguous evaluations by the participants of the educational process. Heads of schools and professionals themselves are more positively minded towards SES, while the children's parents are teachers are more critically disposed. In general, the research participants assessed SES as efficient. However, the analysis of the concrete spheres of support makes certain differences in the opinions obvious.

In the sphere of speech therapeutic support, the activities of identifying disorders and direct support for the student in order to overcome language and other communicative disorders got the most positive assessment. The speech therapist's support for the members of the community to involve them in the process of (self)education was assessed as weakest: *(speech therapists tend to limit themselves with individual counselling of parents and teachers and avoid direct inclusion of all the participants of the educational process for collaboration in planning the support and in striving to achieve the aims)*. The greatest need to enhance the speech therapist's support was established in the sphere of educating the community and in providing support for the teachers, also in individualising education.

The participants of the process of education (parents, representatives of administration) in assessing the support and activities of **the special educator** pointed out that the best developed sphere of support provided by the special educator at school is educational assessment and direct support for the child *(special educator identifies the level of the*

student's knowledge, abilities and skills and their correspondence to the educational curricula, support for the students in the Special Educator's Room). More support is needed in the sphere of helping the teachers to individualise education (*by adapting curricula, teaching materials and aids for children with SEN*), to help children in class, to develop those functions that are disordered and in preparing individual and group programs. A greater demand for the special educator's activities was also recorded in the spheres of educating community and helping the family.

Having generalised the outcomes of the present research it is obvious that special educational support (both speech therapist's and special educator's) is most efficient in the activities of identification, assessment, and direct support for the child. Traditional forms of support dominate in providing SES at school (*the work of the speech therapist and special educator in their offices, individual work with the child*). Professionals are little oriented towards inclusive education; they assume the position of experts in the process of education by insufficiently inducting the child and other participants into the process of education. The child is treated as an object of support through the provision of one-way support and by focusing on the assessment of the disorder and its correction. The need to enhance such activities, essential for inclusive education, was expressed: professional support for the family, partnership among the participants of the process of education, inclusion of the whole school community.

The experiences of the provision of SES in mainstream schools in Lithuania is rich and varied; however, as is shown by research⁹, in the reality of education some controversial phenomena also exist. This includes repudiation

and failing to recognise the values of collaboration, the aspirations and the barriers of partnership. Children with SEN and their families are little involved in the solution making and social relationship processes, natural wish of professionals to help the children but also domination over them. Notwithstanding the favourable legal context, the parents still feel estranged and without any rights in the system of education, providing support for their child: often teachers are not willing to listen to the problems important for the family; while parents going to attend parents' and teachers' meetings accept the role of a passive listener in advance. According to Ališauskas (2002), very often the child is not an equal partner but an object, while his/her qualities and special educational needs are dealt with by teachers, special educators and other people. The research data shows that the participants of the process of education view their involvement in mainstream school as insufficient. They all agreed that parents' inclusion and collaboration had to be enhanced.

References

1. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva: mokomoji knyga*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatinųjų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas, I(IV)*, 6–15.
4. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Melienė, R., Miltenienė, L., Gerulaitis, D. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams tyrimo ataskaita* [žiūrėta 2008-12-19]. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis_2007.pdf>.
5. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., Šapelytė, O. (2008). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis Lietuvos

⁹ Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas, 2(9)*, 61–72; Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose. Tyrimo ataskaita: ŠMM, ŠU [žiūrėta 2007-10-01]. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc>; Bužinskas, G. ir kt. (2005). Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams: tyrimo ataskaita [žiūrėta 2007-09-30]. Prieiga internete: <www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Svietimo_pagalba_b_l_vid_mok_ataskaita.pdf>; Ruškus, J., Gerulaitis, D. (2007). Interesų derinimo modelis Lietuvos specialiojoje mokykloje. *Specialusis ugdymas, 1(16)*, 78–92, ir kt.

- bendrojo lavinimo mokyklose. *Specialusis ugdymas, 1(18)*, 124–136.
6. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiųjų ugdymosi poreikius*: mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 7. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose. Tyrimo ataskaita: ŠMM, ŠU [žiūrėta 2007-10-01]. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc>
 8. Ambrukaitis, J., Borisevičienė, T. (2007). Bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų ir tėvų požiūris į specialiojo pedagogo darbo efektyvumą. *Specialusis ugdymas, 1(16)*, 116–127.
 9. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas, 2(9)*, 61–72.
 10. Bužinskas, G. ir kt. (2005). Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams: tyrimo ataskaita [žiūrėta 2007-09-30]. Prieiga internete: <www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Svietimo_pagalba_b_1_vid_mok_ataskaita.pdf>.
 11. *Dėl logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų* (2006). LR švietimo ir mokslo ministro 2006-03-31 įsakymas Nr. ISAK-838.
 12. *Dėl mokyklos specialiojo pedagogo bendrųjų pareiginių nuostatų* (2005), LR švietimo ir mokslo ministro 2005-12-29 įsakymas Nr. ISAK-2676.
 13. *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2004). LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 3 d. įsakymas Nr. ISAK-838.
 14. Fisher, D., Frey, N., Thousand, J. (2003). What Do Special Educators Need to Know and Be Prepared to Do for Inclusive Schooling to Work? *Teacher Education and Special Education, 26(1)*, 42–50.
 15. *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*, 2003. Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūra. Prieiga internete: <<http://www.european-agency.org>>.
 16. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. [Lietuvos Respublikos 2003 m. birželio 17 d. įstatymo Nr. IX-1630 (nuo 2003 m. birželio 28 d.) (Žin., 2003, Nr. 63-2853) redakcija]
 17. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas 2007-07-04, Nr. I-1489. Aktuali redakcija nuo 2007-07-21.
 18. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas, 2(13)*, 34–44.
 19. Ruškus, J., Gerulaitis, D. (2007). Interesų derinimo modelis Lietuvos specialiojoje mokykloje. *Specialusis ugdymas, 1(16)*, 78–92.
 20. *Special Educational Needs: Code of practice* (2001). DfES 581/2001. Department for Education and Skills. Nottingham: DfES.

Received 2009 03 02